



Joana Daniela Cardoso da Fonseca

A INFÂNCIA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS -

análise da implementação de um projeto de auscultação de
crianças por uma CM.

Relatório de estágio do Mestrado em Ciências da Educação
outubro 2011



Joana Daniela Cardoso da Fonseca

A Infância e a Participação das crianças -

análise da implementação de um projeto de auscultação de crianças por
uma CM.

Relatório de estágio apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação, Infância e Sociedades.

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Manuela Ferreira

outubro 2011

Dedico este trabalho a quem sempre lutou e sempre
se esforçou pelo grau académico que conquisto.

Tudo o que fez por mim nunca será esquecido!

Para si Pai:

Obrigada por tudo!!!

Resumo

O relatório *A Infância e a Participação das crianças - análise da implementação de um projeto de auscultação de crianças por uma CM* integra-se no estágio do mestrado em Ciências da Educação, na especialização de *Educação, Infância e Sociedades*.

Enquadrada numa equipa da Divisão de Educação e Ação Social (DEAS), realizei um estágio no âmbito da concretização do projeto - “*A nossa voz vale +*”, concebido pela Câmara Municipal de Valongo. Este projeto consistiu numa investigação qualitativa visando a coleta das opiniões e expectativas das crianças, do JI ao 3º CEB deste concelho, acerca dos tempos, espaços, atividades e relações dos/nos diferentes contextos onde interagem nos seus quotidianos, especialmente a escola, de forma a realizar um levantamento das necessidades da comunidade educativa que incluísse as suas contribuições. Neste sentido, o trabalho no terreno direcionou-se para a i) observação direta da realização de uma série de estratégias concebidas pela CMV para as crianças opinarem e darem os seus contributos oralmente e por escrito; ii) sua análise de conteúdo e comparativa; iii) elaboração do respetivo relatório para a CMV. Dar a conhecer como todo este processo decorreu e refleti-lo criticamente é o objetivo principal deste relatório de estágio.

No cerne dos objetivos do Projeto da CMV “*A nossa voz vale +*” e dos contributos teóricos da Sociologia da Infância que informam este estágio de mestrado, destaca-se o princípio de que as crianças são agentes ativos *na* e *da* sociedade e assim, detentoras de direitos próprios, não só de provisão e proteção mas também de participação. Perceber as condições criadas pelos adultos para o exercício deste direito e os processos e relações sociais desta investigação que se pretendia *com* aqueles atores, significa refletir acerca dos sentidos da voz, escuta e participação infantil para compreender *como* e *até que ponto* o discurso dessa participação se cumpre.

Admite-se que um dos principais contributos do presente relatório decorre da visibilização das contradições e limitações que podem ocorrer entre discursos e práticas adultas em torno da participação das crianças, visto que o exercício destes direitos parece continuar na sombra dos primeiros. Fundamental é então insistir na importância de consciencializar e refletir acerca das desiguais relações de poder entre adultos e crianças e jovens; das condições materiais e subjetivas de tempo, espaço e recursos disponibilizados pelos adultos para a expressão das vozes infantis e de uma ética “informada pela concepção das crianças como um grupo social com direitos.” (Soares, 2006: 31).

Abstract

The thesis “*A Infância e a Participação das crianças - análise da implementação de um projeto de auscultação de crianças por uma CM*” is part of the stage of the master's degree in Educational Sciences, specialization in Education, Childhood and Society.

Framed in a team of the Division of Education and Social Action (DEAS), the stage was held the implementation of the project - “*A nossa voz vale +*” designed by the City Hall of Valongo. This project consisted on a qualitative research that aimed the collection of opinions and expectations of children, from the kindergarten to the ninth year in this municipality, about time, space, activities and relations of / in different contexts where they interact in their everyday, especially the school, in order to carry out a needs assessment of the educational community that includes contributions. In this sense, the work in the field headed toward i) direct observation of performing a number of strategies designed by the CHV for children express their views and give their contribution orally and in writing; ii) their content and comparative analysis; iii) preparation of the respective report to the CHV. Giving to know how this whole process was, and reflect it critically is the main objective of this internship report.

At the heart of the objectives of the CHV project “*A nossa voz vale +*” and theoretical contributions of the Sociology of Childhood that inform this stage of Master, emphasizes the principle that children are active agents in and of society and so, holding their own right, not only for the provision and protection but also participation. Understanding the conditions created by adults for the exercise of rights and processes and social relations of this research was intended to be with those actors, means reflect on the meanings of voice, listening and participating children to understand how and to what extent the discourse of participation is met.

It is assumed that one of the major contributions of this thesis stems from the visibility of the contradictions and limitations that may occur between speeches and adult practices around the participation of children, since the exercise of these rights appears to remain in the shadow of the first ones. Essential is then emphasizing the importance of awareness and reflect on the unequal power relations between adults and children and youth; material and subjective conditions of time, space and resources provided by adults for the expression of children's voices and an ethic informed by the conception of children as a social group with rights.” (Soares, 2006: 31).

Résumé

L'Enfance et la Participation des enfants – l'analyse de la mise en œuvre d'un projet d'auscultation d'enfants par une Chambre Municipale, c'est le titre de la dissertation qui s'intègre dans le stage de la Diplôme d'études approfondies dans les Sciences de l'Éducation, dans la spécialisation *d'Éducation, d'Enfance et des Sociétés*.

Encadrée dans une équipe de la Division d'Éducation et d'Action Sociale (DEAS), le stage s'est réalisé dans le contexte de la concrétisation du projet - « *Notre voix a valu +* », conçu par la Chambre Municipale de Valongo. Ce projet a consisté à une recherche qualitative en visant la collecte des avis et les attentes des enfants, du Jardin d'Enfance au troisième Cycle d'Études Basiques de cette commune, en concernant les temps, les espaces, les activités et les relations *de les /dans les* différents contextes où ils s'interagissent dans leurs quotidiens, spécialement l'école, de manière à réaliser une enquête des nécessités de la communauté éducative qui incluait leurs contributions. Dans ce sens, le travail dans le terrain s'est dirigé par *i)* le commentaire direct de la réalisation d'une série de stratégies conçues par la Chambre Municipale de Valongo pour les enfants pour penser et donner leurs contributions verbalement et par écrit ; *ii)* son analyse de contenu et comparatif ; *iii)* l'élaboration du respectif rapport pour la Chambre Municipale de Valongo. Faire connaître comme tout ce processus s'est écoulé et réfléchir avec la critique c'est l'objectif principal de ce rapport de stage.

L'objectif primordial du Projet de la Chambre Municipale de Valongo « *Notre voix a valu +* » et des contributions théoriques de la Sociologie de l'Enfance qui informent ce stage de Diplôme d'études approfondies, il se détache le début que les enfants sont d'agents actifs *dans* et *de la* société et ainsi, ils ont des droits propres, non seulement de disposition et de protection mais aussi de participation. Percevoir les conditions créées par les adultes pour l'exercice de ce droit et les procédures et les relations sociales de cette recherche qui se prétendait *avec* ces acteurs, signifie réfléchir, en concernant les sens de la voix, de l'auditeur et de la participation infantile pour comprendre *comme* et *jusqu'à ce que point* le discours de cette participation s'accomplit. Il s'admet qu'une des principales contributions de cette dissertation s'écoule de la constatation des contradictions et des limitations qui peuvent se produire entre des discours et des pratiques adultes autour de la participation des enfants, vu que l'exercice de ces droits semble continuer dans l'ombre des premiers. C'est, alors, fondamental insister dans l'importance de prendre conscient et de réfléchir, en concernant les différentes relations de pouvoir entre des adultes et enfants et jeunes ; des conditions

matérielles et subjectives de temps, espace et ressources à la disposition par les adultes pour l'expression des voix infantiles et d'une éthique informée par la conception des enfants comme un groupe social avec des droits. » (Soares, 2006:31).

Léxico de Siglas

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

CM – Câmara Municipal

CMV – Câmara Municipal de Valongo

c – Crianças

DEAS - Divisão de Educação e Ação Social

EB1 – Escola Básica do 1º ciclo

Educ. inf^a – Educadora de Infância

JI – Jardim de Infância

j – Jovens

ONU - Organização das Nações Unidas

NT – Nota de terreno

Prof^{as} - Professoras

Pb – Professora Bibliotecária 1º CEB – Primeiro Ciclo de Ensino Básico

T – Total

1º CEB - Primeiro Ciclo de Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo de Ensino Básico

3º CEB – Terceiro Ciclo de Ensino Básico

Ref^{as} – Referências

T - Total

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| CAPÍTULO I - Apresentação da instituição onde decorreu o estágio | 4 |
| 1. Transferência de competências educativas do poder central para as câmaras municipais – enquadramento legal | 4 |
| 1.1. Projeto Educativo Municipal | 6 |
| 2. Os Serviços Educativos da Câmara Municipal de Valongo | 7 |
| 2.1. O projeto “A nossa voz vale +” | 8 |
| CAPÍTULO II – Enquadramento teórico-conceptual: Infância, Crianças e Participação | 10 |
| 1. Contributos da Sociologia da Infância | 10 |
| 1.1. Infância e Criança(s) – conceitos centrais | 11 |
| 1.2. Infância como construção social de tipo geracional | 11 |
| 1.3. Infância como estrutura social permanente das sociedades | 14 |
| 1.4. As crianças e as crianças como atores sociais | 15 |
| • <i>Cultura infantil e culturas de pares infantis</i> | 16 |
| 2. A construção social dos Direitos das Crianças | 18 |
| 2.1. O Direito à Participação e os obstáculos que se lhe impõem | 22 |
| 2.2. Participação infantil | 25 |
| Em síntese | 29 |
| CAPÍTULO III - O Projeto “A nossa voz vale +” - questões teórico-metodológicas e éticas da pesquisa realizada com as crianças | 31 |
| 1. Apresentação do trajeto da pesquisa/estágio | 31 |
| 2. A pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto “A nossa voz vale +” | 32 |
| 2.1. Procedimentos para a seleção dos grupos de crianças e jovens e respetivas escolas | 32 |
| 2.2. Os procedimentos de recolha de informações | 33 |
| • “as facilitadoras” | 33 |
| • <i>Acerca da organização da recolha de informações</i> | 34 |
| • <i>As descrições das crianças do JI acerca dos seus desenhos e a redação de composições pelas crianças e jovens</i> | 36 |
| • <i>Acerca das atividades dinâmicas realizadas com as crianças do 4º ano do 1º CEB</i> | 37 |
| • <i>Acerca das atividades dinâmicas realizadas com as crianças do 6º ano/2º CEB e jovens do 8ºano/3ºCEB</i> | 37 |
| • <i>Acerca da observação e registo das observações realizadas</i> | 38 |
| 2.3. Procedimentos de análise de conteúdo das informações | 39 |

| | |
|--|----|
| 2.3.1. Análise de conteúdo das descrições dos desenhos e composições das crianças | 39 |
| 3. Análise do trabalho desenvolvido no decurso dos procedimentos de recolha de informações junto das crianças e jovens | 40 |
| 3.1. Análise dos processos de relação entre adultos e crianças e jovens | 41 |
| • <i>O problema do adultocentrismo</i> | 41 |
| 3.2. Questões éticas | 44 |
| 4. O papel da Mediação no Projeto “A nossa voz vale +” | 47 |
| • <i>Mediação como tradução e como intermediação entre linguagens distintas</i> | 48 |
| • <i>A investigação como processo de mediação</i> | 49 |
| Em síntese | 51 |
| CAPÍTULO IV – Apresentação e discussão dos resultados | 53 |
| 1. As opiniões das crianças e jovens expressas através do uso de desenhos e sua descrição e elaboração de redações | 53 |
| 1.1. Análise global e comparativa das descrições e das composições - A ESCOLA..... | 55 |
| 1.1.1. Espaços da escola | 55 |
| 1.1.1.1. Espaço interior | 55 |
| • <i>Relativamente à cantina/alimentação</i> | 56 |
| • <i>Relativamente às salas</i> | 56 |
| - <i>Sala de aula</i> | 57 |
| - <i>Sala de convívio</i> | 57 |
| • <i>Relativamente aos materiais</i> | 57 |
| - <i>Materiais escolares</i> | 58 |
| - <i>Materiais/equipamentos para o espaço físico ou exterior da escola</i> | 58 |
| • <i>Relativamente à biblioteca</i> | 58 |
| • <i>Relativamente aos quartos de banho</i> | 59 |
| • <i>Relativamente aos corredores da escola</i> | 59 |
| • <i>Relativamente aos balneários e ao bufete</i> | 59 |
| 1.1.1.2. Espaço exterior | 60 |
| • <i>Relativamente ao recreio</i> | 60 |
| - <i>Recreio em geral</i> | 60 |
| - <i>Campo de futebol</i> | 60 |
| - <i>Diversão</i> | 61 |
| • <i>Relativamente aos espaços ambicionados</i> | 62 |
| • <i>Relativamente à natureza</i> | 62 |
| 1.1.1.3. Escola edifício | 63 |

| | |
|--|----|
| 1.1.1.4. Pessoal | 63 |
| - <i>Professores</i> | 63 |
| - <i>Alunos</i> | 64 |
| - <i>Funcionárias</i> | 64 |
| 1.1.1.5. Aulas | 65 |
| 1.2. Análise global e comparativa das descrições e das composições - A COMUNIDADE | 66 |
| 1.2.1. Espaços da comunidade | 66 |
| • <i>Relativamente aos espaços a construir</i> | 66 |
| • <i>Relativamente aos espaços a melhorar</i> | 67 |
| 1.2.2. Pessoas | 67 |
| • <i>Habitantes em geral</i> | 67 |
| • <i>Amigos</i> | 68 |
| 1.2.3. Expetativas | 68 |
| 1.2.4. O que gostam | 69 |
| 2. As opiniões das crianças e jovens expressas através do uso de atividades dinâmicas .. | 70 |
| 2.1. Análise global e comparativa das atividades dinâmicas realizadas - <i>ESCOLA</i> | 71 |
| 2.1.1. Como veem a escola | 71 |
| • <i>Escola interior</i> | 71 |
| • <i>Escola exterior</i> | 72 |
| 2.1.2. Adjuvantes e Oponentes | 73 |
| 2.1.3. Estado de espírito | 75 |
| 2.1.4. Meio de transporte | 76 |
| 2.1.5. Personagens | 77 |
| 2.2. Análise global e comparativa das actividades dinâmicas realizadas - <i>COMUNIDADE</i> | 78 |
| 2.2.1. Estado de espírito | 78 |
| 2.2.2. Como vêem a comunidade | 79 |
| 2.2.3. Personagens | 80 |
| 3. Balanço final | 81 |
| CAPITULO V – Considerações finais | 84 |
| <i>Referências Bibliográficas</i> | 89 |
| <i>Anexos</i> | 92 |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Declaração vs Convenção | 20 |
| Quadro 2 - Processo de recolha de informações dadas, locais, atores e atividades desenvolvidas – síntese | 35 |
| Quadro 3 - Síntese do total de composições obtidas por grupo-turma | 36 |
| Quadro 4 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das descrições dos desenhos | 54 |
| Quadro 5 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das composições | 54 |
| Quadro 6 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das composições | 55 |
| Quadro 7 – Síntese das informações relativas à Cantina/Alimentação | 56 |
| Quadro 8 - Síntese das informações relativas às Salas de Aula | 57 |
| Quadro 9 – Síntese das informações relativas às Salas de Convívio/Espaços de Convívio . | 57 |
| Quadro 10 - Síntese das informações relativas aos Materiais Escolares | 58 |
| Quadro 11 - Síntese das informações relativas aos materiais/equipamentos para o espaço físico | 58 |
| Quadro 12 – Síntese das informações relativas à Biblioteca | 59 |
| Quadro 13 – Síntese das informações relativas aos WC | 59 |
| Quadro 14 – Síntese das informações relativas aos corredores da escola | 59 |
| Quadro 15 – Síntese das informações relativas ao espaço do recreio em geral | 60 |
| Quadro 16 – Síntese das informações relativas ao campo de futebol | 61 |
| Quadro 17 – Síntese das informações relativas ao recreio/diversão | 61 |
| Quadro 18 – Síntese das informações relativas aos espaços ambicionados | 62 |
| Quadro 19 – Síntese das informações relativas à Natureza do espaço exterior | 63 |
| Quadro 20 – Síntese das informações recolhidas sobre o Edifício Escola | 63 |
| Quadro 21 – Síntese das informações relativamente aos professores(as) | 64 |
| Quadro 22 – Síntese das informações relativas aos alunos(as) | 64 |
| Quadro 23 – Síntese das informações relativas aos funcionários(as) | 64 |
| Quadro 24 - Síntese das informações relativas às Aulas – sugestões | 65 |
| Quadro 25 – Síntese das informações mais significativas na abordagem da escola | 66 |
| Quadro 26 – Síntese das informações relativas aos espaços para construir | 67 |
| Quadro 27 – Síntese das informações relativas aos aspetos/espacos para melhorar/mudar | 67 |
| Quadro 28 – Síntese das informações relativas aos habitantes em geral | 68 |
| Quadro 29 – Síntese das informações relativas aos Amigos | 68 |
| Quadro 30 – Síntese das informações relativas às ambições gerais | 69 |
| Quadro 31 – Síntese das informações relativas ao que gostam | 69 |
| Quadro 32 – Síntese das informações mais significativas na abordagem da comunidade ... | 69 |
| Quadro 33 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da atividade do 1º CEB | 70 |

| | |
|---|----|
| Quadro 35 – Síntese das informações sobre a escola interior | 72 |
| Quadro 36 – Síntese das informações sobre a escola exterior | 73 |
| Quadro 37 – Síntese das informações sobre os Adjuvantes que encontram na escola | 74 |
| Quadro 38 – Síntese das informações sobre os Oponentes que encontram na escola | 74 |
| Quadro 39 – Síntese das informações sobre o estado de espírito que apresentam quando vão para a escola | 75 |
| Quadro 40 – Síntese das informações obtidas com os cartões referentes às personagens ... | 76 |
| Quadro 41 – Síntese das informações relativas ao meio de transporte | 77 |
| Quadro 42 – Síntese das informações obtidas sobre o estado de espírito que apresentam na comunidade | 79 |
| Quadro 43 – Síntese das informações obtidas sobre o modo como veem a comunidade | 80 |
| Quadro 44 – Síntese das informações obtidas através dos personagens selecionados para a comunidade | 81 |

Índice de anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo I - Quadro síntese de caracterização do Concelho | 93 |
| Anexo II - Quadro síntese dos níveis de participação de Hart | 96 |
| Anexo III – Análise dos processos de recolha de informações junto das crianças | 98 |
| Anexo IV - Transcrição da sessão do dia 21 de outubro com a turma de Jardim de Infância da Escola A | 125 |
| Anexo V – Transcrição da atividade do dia 28 de outubro com o 4º ano | 135 |
| Anexo VI - Transcrição da atividade do dia 12 de novembro com o 6º ano | 149 |
| Anexo VII - Transcrição da atividade do dia 18 de novembro com o 8º ano | 186 |
| Anexo VIII – Quadro síntese das minhas sugestões e intenções face ao modo como estava a ser desenvolvido o projeto | 222 |
| Anexo IX – Análise de conteúdo | 230 |
| Anexo X - Quadro 34: Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da atividade no 2º e 3º CEB | 469 |
| Anexo XI – Notas de terreno utilizadas | 474 |

Introdução

O presente trabalho emerge de um estágio de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização de *Educação, Infância e Sociedades*, com a duração de cinco meses, realizado no *Departamento de Educação e Ação Social* da Câmara Municipal de Valongo, em que integrei a equipa que, sob supervisão local, implementou um projeto intitulado “*A nossa voz vale +*”.

O Projeto “*A nossa voz vale +*” visava o “levantamento das necessidades/representações da comunidade educativa, sobre os tempos, os espaços e os contextos onde se aprende e ensina.” (Carta da CM para a FPCEUP¹, 28 de maio), propondo-se aceder às “imagens/representações que as crianças/jovens detêm sobre os diferentes contextos onde interagem: as suas escolas, as suas casas, as suas famílias, os espaços públicos onde vivem os seus quotidianos e interação com os outros significativos.” (*idem*), através de uma pesquisa qualitativa capaz de coletar as suas opiniões, expectativas e propostas.

Tal como o nome indica, com este projeto da DEAS da CMV preconizava-se criar oportunidades para acolher a(s) voz(es) das crianças e jovens do Concelho de Valongo e, assim, conhecer os seus “sonhos transformadores” (*ibidem*) da realidade, a fim de que as mudanças sociais que aqui possam vir a ser implementadas sejam informadas e levem em consideração as necessidades, interesses e exigências destes cidadãos. Esta finalidade, pouco usual, e ainda mais num contexto institucional como uma autarquia, apresenta-se desde logo como inovadora, já que isso implica pôr em causa a visão tradicional que considera as crianças como incompetentes, dependentes dos adultos e incapazes de refletirem acerca de si e das experiências com outros nos mundos em que vivem e de, a partir disso, se posicionarem criticamente.

Por estas razões, enquanto estagiária de Ciências da Educação nos serviços educativos de uma autarquia, importou-me não perder de vista o que era específico a este contexto profissional e ao da especialização do mestrado, vendo-me, por isso, entre a responsabilidade de procurar corresponder o mais adequadamente possível ao que me era pedido por parte da CM e a responsabilidade de adotar e manter uma postura epistemológica, teórica, metodológica e ética o mais informada, atenta e reflexiva possível, salvaguardando duas preocupações: i) “escutar” as crianças através das várias formas de expressão que utilizam, de modo a apreender os sentidos veiculados nas suas perspetivas, e ii) compreender as condições e os processos que afetam/possibilitam a sua participação na referida pesquisa.

¹ Carta onde a CM expõe o objectivo do projecto “*A nossa voz vale +*” e o propósito do estágio.

Qualquer uma destas preocupações, centrais ao projeto em causa, significam, antes de mais, uma particular atenção às questões epistemológicas, metodológicas e éticas que se colocam relativamente àquilo que tem sido a prática dominante dos adultos para conhecerem as crianças, como tem sido e é o caso do adultocentrismo. Esta forma de conhecer as crianças indica que i) todas as informações acerca das suas vidas tendem a ser interpretadas através do ponto de vista dos adultos que são responsáveis por elas e não a partir do que as próprias dizem, fazem ou sentem; ii) as crianças tendem a ser percebidas “como incompetentes e incapazes de entender a ideia da pesquisa (...) ou ter uma voz no seu design” (Christensen & Prout, 2002 *cit in* Ferreira & Rocha, 2010: 4); iii) ou que embora as crianças possam até ser vistas “como tendo interesses investidos nas pesquisas realizadas sobre elas, estes são transferidos para os adultos seus responsáveis.” (*idem*). Desta forma, as crianças são entendidas mais como objeto e como pessoas que agem apenas sob a orientação e influência dos outros do que como atores sociais.

Assim, entende-se que o foco principal do presente relatório advém da preocupação-base da realização do projecto “*A nossa voz vale +*” ter em conta as vozes e os “olhares” das crianças, já que esta é uma forma de fazer emergir um novo discurso sobre a existência destas e da infância através da sua consideração como seres sociais ativos e competentes para fornecer informações credíveis sobre a sua própria vida, retirando-as da sombra dos ideais retóricos defendidos pelos adultos de que resulta a sua persistente invisibilidade (cf. Nogueira, 2009). Na identificação desta preocupação, a atenção às opções e procedimentos metodológicos eleitos, bem como à análise das relações e processos sociais desenvolvidos entre os adultos e as crianças/jovens com vista a captar e identificar as suas perspetivas atuais e futuras de transformação da realidade, assumem uma relevância primordial. O mesmo é dizer que, entender as crianças como atores sociais e pretender valorizar a(s) sua(s) voz(es) e participação requer que os adultos evitem o adultocentrismo, tornando-se necessário estar consciente e com muita atenção às relações desiguais de poder e saber que existem entre adultos e crianças. Estar à altura deste desafio implica, assim, assumir um olhar crítico e reflexivo sobre todo o processo de realização da pesquisa inerente ao projeto em causa, fundamentando-o por referência aos conteúdos teóricos, metodológicos e éticos apreendidos no domínio da especialização em *Infância, Educação e Sociedade*.

Partilhando da mesma posição de Nogueira (2009: 1), o presente relatório apresenta-se com o título *A Infância e a Participação das crianças - análise da implementação de um projeto de auscultação de crianças por uma CM* - procurando ser “ela própria um questionamento àquilo que conhecemos sobre a infância e sobre os direitos que lhes são

inerentes e às respectivas limitações ao exercício dos mesmos.” Esta intenção configura-se numa apresentação do trabalho realizado composta por 5 capítulos.

No primeiro capítulo começa-se por expor o enquadramento legal das novas competências educativas atribuídas às autarquias, para que melhor se compreenda o contexto institucional onde o estágio foi desenvolvido - os serviços educativos e de ação social da CMV - e nele, o projeto desenvolvido - “*A nossa voz vale +*”.

No segundo capítulo serão apresentados os fundamentos teóricos, metodológicos e éticos que guiaram quer a postura da estagiária-investigadora no decurso da conceção e implementação do Projeto, quer depois, na análise crítica dos dados recolhidos. Situados no cruzamento dos contributos da Sociologia da Infância e das Ciências da Educação, procura-se explicitar a abordagem das crianças como atores sociais com competências individuais e coletivas para agir na sociedade e para contribuir para a sua transformação, tendo como pano de fundo os Direitos que lhes são reconhecidos com a CDC (1987), em particular, os direitos de participação. Está em causa nesta abordagem a questão de qual é a agência das crianças face aos constrangimentos e possibilidades que lhes são colocados pela ordem geracional adulta, aí se incluindo as condições que enfrentam no decurso do exercício dos seus direitos de participação.

No terceiro capítulo apresenta-se o trajeto da investigação inerente ao projeto “*A nossa voz vale +*” e a sua análise crítica, tornando visíveis, num primeiro momento, os procedimentos metodológicos definidos pela equipa da CMV e, num segundo momento, as questões e percalços que emergem quando se ambiciona uma investigação com crianças, procurando refletir o papel que a Mediação pode desempenhar num projeto com esta ambição, mas também as dificuldades e constrangimentos institucionais que se lhe impõem numa situação como a de um estágio.

No quarto capítulo, figura a análise dos dados obtidos com o projeto “*A nossa voz vale +*”, segundo as principais estratégias usadas para coletar as opiniões das crianças e jovens: começa-se por se apresentar a análise que decorre da proposta “composições”, depois, a que provém da proposta “atividades dinâmicas” e, por fim, o seu cruzamento e comparação.

Para finalizar enunciam-se algumas considerações que pretendem dar conta das reflexões desenvolvidas ao longo do percurso do estágio e perspetivar modos de trabalho futuro que emergiram com a realização do estágio.

CAPÍTULO I - Apresentação da instituição onde decorreu o estágio

Este primeiro capítulo tem como objetivo principal expor o enquadramento legal das novas competências educativas atribuídas às autarquias, para melhor se compreender o contexto institucional onde o estágio foi desenvolvido - os serviços educativos e de ação social da CMV - e nele, o projeto específico que foi desenvolvido com o meu auxílio – “*A nossa voz vale +*”.

1. Transferência de competências educativas do poder central para as câmaras municipais - enquadramento legal

Na alínea 2 do artigo 235.º da Constituição da República Portuguesa, as autarquias locais são definidas como pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos do município - a Assembleia Municipal e a Câmara Municipal² -, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas, "disp[ondo] de poder regulamentar próprio nos limites da Constituição, das leis e dos regulamentos emanados das autarquias de grau superior ou das autoridades com poder tutelar."³ A Câmara Municipal, enquanto órgão representativo, detém competências próprias para intervir a nível concelhio com vista a promover o desenvolvimento social, competindo-lhe aproveitar ou não os contributos e opiniões fornecidos pela Assembleia Municipal. Por seu turno, cabe à Assembleia Municipal acompanhar e fiscalizar a atividade e os resultados da Câmara e dos serviços municipalizados, em matéria regulamentar e de organização e funcionamento, existindo ainda situações nas quais tem o poder de decidir, aprovar e/ou rejeitar propostas da Câmara⁴.

Cada um destes órgãos representativos detém determinadas competências que, a partir da Lei nº 159/99 de 14 de setembro, foram transferidas do Poder Central para as Câmaras Municipais, determinando que a sua concretização se efetivasse a partir de diplomas específicos⁵. Disso mesmo trata o seu artigo 13º que explicita as novas atribuições dos municípios nos domínios da *Habitação; Ordenamento do território e urbanismo;*

² Artigo 2º da lei nº 169/99, de 18 de setembro

³ Artigo 241º da Constituição da República Portuguesa

⁴ Lei nº 169/99 de 18 de Setembro. Exemplo do que se afirma são as alíneas i) do ponto 2 do artigo 53º da referida lei, que expõe a necessidade da Assembleia “autorizar a Câmara a adquirir, alienar ou onerar bens imóveis de valor superior 1000 vezes o índice 100 das carreiras do regime geral do sistema remuneratório da função pública (...)”, ou, a alínea s) “a Câmara Municipal só poderá delegar competências próprias, especificamente em matéria de investimentos, nas juntas de freguesia se a Assembleia Municipal autorizar.

⁵ Embora algumas das competências elencadas na presente lei tenham sido objeto de concretização de leis posteriores, não se verificaram grandes alterações em termos reais.

*Equipamento rural e urbano*⁶; *Ambiente*; *Saneamento básico*; *Energia*; *Transportes e comunicações*; *Proteção civil*; *Defesa do consumidor*; *Polícia municipal*; *Cooperação externa*; *Saúde*; *Educação*; *Ação social*; *Património*; *cultura e ciência*; *Tempos-livres e desporto*⁷ e *Promoção do desenvolvimento* através do *Desenvolvimento local*⁸, perspectivado no interesse de toda a população concelhia.

No caso concreto da *Educação*, diz o artigo 19º que, os órgãos municipais têm a habilitação de participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos, e realizar investimentos na construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico (ponto 1); na elaboração da carta escolar e na criação dos conselhos locais de educação (ponto 2) e, ainda, a responsabilidade de: a) assegurar os transportes escolares; b) assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico; c) garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar; d) comparticipar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar; e) apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico; f) participar no apoio à educação extraescolar; g) gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Por outras palavras, são transferidas para os municípios competências em matéria de orientação para a ação educadora do município *com e nas* comunidades educativas (ponto 2); da ação social escolar (a, b, c, d, e, f), da gestão de pessoal não docente (g) e, ainda, da construção e apetrechamento do parque escolar do ensino básico e do pré-escolar (ponto 1).

Posteriormente, com o objetivo de superar aquilo que ao nível da ação das autarquias locais, não tinha passado de uma mera intervenção formal e em decreto, até então, o decreto-lei nº 7/2003, de 15 de janeiro de 2003, transfere “efectivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação”⁹, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da

⁶ “é da sua competência o planeamento, a gestão e a realização de investimentos nos espaços verdes; nas ruas e arruamentos (...) mercados e feiras municipais”, cf. artigo 13º, alínea a) e artigo 16º.

⁷ “é da sua competência o planeamento, a gestão e a realização de investimentos públicos como, parques de campismo; instalações e equipamentos para práticas desportivas e recreativas, e “apoiar a construção e conservação de equipamentos desportivos e recreativos de âmbito local”, cf. artigo 21º, ponto 2, alínea c).

⁸ Requer da autarquia a responsabilidade de criar, colaborar e/ou participar em iniciativas locais de emprego; de formação profissional; de turismo, bem como em atividades do interesse local, incluindo o desenvolvimento rural (estando saliente a responsabilidade de construir caminhos rurais) e a participação em programas de desenvolvimento regional, cf. artigo 28º.

⁹ Até então designada pela lei nº 159/99 de Conselho Local de Educação, sendo alterado para a terminologia de Conselho Municipal de Educação através do decreto-lei nº 7/2003.

carta educativa¹⁰, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino.”¹¹. Esta progressiva transferência de competências relativas à Educação para os municípios prossegue ainda em assuntos como o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos¹² e da gestão dos recursos humanos do ensino básico e da gestão e manutenção do parque escolar¹³.

Posto isto, verifica-se que no curto espaço de 4 anos, os municípios passaram a dispor de um conjunto diverso de atribuições às quais têm de dar resposta sempre que necessário e possível. Estas atribuições abarcam, fundamentalmente, o provimento de condições básicas a um desenvolvimento humano condigno das populações - condições de salubridade, habitação, saúde, educação -, mas também o seu incremento, abrangência e contextualização local, numa perspetiva promotora da igualdade de oportunidades e da sua inclusão e participação na vida social, através da ação educadora do município. Como tal, a educação apresenta-se como um meio de intervenção e de reforço para/das competências sociais e participativas dos cidadãos e um meio para renovar e reinventar as instituições do poder local.

Face ao exposto anteriormente, melhor se compreende a razão pela qual o desenvolvimento concelhio é um aspeto fulcral para as CM, sendo neste contexto e nesta óptica que emerge a necessidade de conceber e desenvolver um projeto amplo que abarcasse todo o concelho e sua população, de modo a atingir e a refletir os interesses locais - *Projeto Educativo Municipal*.

1.1. O Projeto Educativo Municipal

O *Projeto Educativo Municipal*, que consiste num instrumento de trabalho pensado e desenvolvido pelas CM em parceria com todos os agentes educativos e parceiros sociais dos respetivos concelhos, tem como moldura legal de suporte o decreto-lei nº 7/2003, de 15 de janeiro que se refere aos *conselhos municipais de educação*, regulando as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento, bem como, à elaboração da *carta educativa*, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos.

Desde logo, o conselho municipal de educação apresenta-se como sendo “uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes

¹⁰ Até então designada pela lei nº 159/99 de Carta Escolar (documento que apenas compreendia o levantamento das edificações escolares de cada município), sendo alterada para a terminologia de Carta Educativa através do decreto-lei nº 7/2003.

¹¹ Diário da República – 1ª série – A, nº 12, 15 de Janeiro de 2003, pp. 130.

¹² Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril

¹³ Decreto-lei nº 144/2008, de 28 de julho

educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.” (*idem*, artigo 3º). No que se refere à carta educativa, esta é considerada um “instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município.” (*ibidem*, artigo 10º).

Foi devido a estas duas novas dimensões que o Projeto Educativo Municipal (PEM) teve razão de ser em Valongo. Como se irá perceber de seguida, a criação deste PEM surge através da necessidade de “promover a melhoria da qualidade e dos resultados do sistema educativo concelhio, mobilizando e envolvendo todos os agentes educativos.” (Carta Educativa de Valongo, 2007: 221), e a sua elaboração é assumida pela autarquia, sob a supervisão do Conselho Municipal de Educação.

O PEM, ao permitir ao município dividir responsabilidades, definir metodologias, bem como prioridades para a sua intervenção, é um instrumento estratégico de intervenção na área da Educação, definindo uma ação que pretende fazer dela um reforço da identidade local e, assim, contribuir para o empoderamento da comunidade. Através do PEM, o objetivo é atribuir à comunidade um papel crucial na concretização de um projeto que ambiciona estabelecer e manter uma ligação forte entre a Educação, a Comunidade e o Desenvolvimento local. Daí, torna-se fundamental estabelecer linhas orientadoras da intervenção pretendida de modo a valorizar a participação e as sugestões de todos os elementos da comunidade educativa.

2. Os Serviços Educativos da Câmara Municipal de Valongo

A Câmara Municipal de Valongo (CMV) é constituída pelo gabinete da presidência e por sete departamentos que se subdividem em diversas divisões e estas, por sua vez, em variados setores e gabinetes¹⁴.

O estágio apresentado e em análise neste relatório foi desenvolvido a partir do departamento designado até à altura por Educação, Ação Social, Juventude e Desporto (DEASJD), mais especificamente na divisão de Educação¹⁵. De um modo geral, a este

¹⁴ Cf. Diário da República, 2.ª série – N.º 39 – 23 de fevereiro de 2007.

¹⁵ A divisão de Educação subdivide-se em três setores, nomeadamente o setor de Intervenção Educativa; setor Ação Social Escolar e setor de Gestão de Equipamentos Escolares.

departamento compete a programação, organização, coordenação e direção de todas as atividades desenvolvidas no seu âmbito de ação, sendo que, à Divisão da Educação onde fui integrada, “compete a coordenação e direcção das actividades desenvolvidas no âmbito do Sector de Intervenção Educativa, Sector de Acção Social Escolar e Sector de Gestão de Equipamentos Escolares.” (cf. Diário da República, 2007).

Foi nas ações desenvolvidas no âmbito da intervenção educativa, nomeadamente no auxílio à elaboração e execução de atividades articuladas com os projetos educativos dos agrupamentos; na deteção de necessidades educativas e na definição de objetivos, estratégias e procedimentos e na responsabilidade que este setor apresenta na elaboração da carta educativa, no acompanhamento e monitorização da sua aplicação, que se enquadrou o meu estágio. Digo isto, pois foi através das necessidades e medidas apresentadas na carta educativa que se verificou a importância de “intervir de forma mais acentuada e planeada na qualidade da educação e formação [dada a necessidade do PEM] ser assumido enquanto instrumento fundamental de enquadramento e/ou apoio aos projectos educativos e planos de actividades dos diversos agentes educativos e parceiros sociais: agrupamento de escolas, escolas não agrupadas, instituições particulares e cooperativas de educação e ensino, serviços municipais, etc.” (Carta Educativa de Valongo, 2007: 223). Neste sentido, pode dizer-se que o PEM é um projeto que, através da colaboração dos diferentes cidadãos que nele queiram participar, cria uma orientação de todos os projetos e ações a desenvolver no concelho de Valongo e corresponsabiliza toda a comunidade na sua prossecução. Por essa razão, é salientada a necessidade de um maior envolvimento de toda a população de Valongo e de uma participação efetiva através de uma maior intervenção do Conselho Municipal de Educação. Desta forma, pretende-se que todos os agentes educativos participem na definição e implementação de políticas educativas do concelho.

2.1. O projeto “A nossa voz vale +”

O projeto “*A nossa voz vale +*”, onde foi integrado o estágio, foi concebido no setor de intervenção educativa pois, como se pretende o desenvolvimento social do concelho, os responsáveis autárquicos consideraram importante envolver um conjunto de iniciativas dinâmicas locais que fundassem uma política educativa local, valorizando a importância de pensar e detetar as necessidades e/ou problemas que existem na comunidade envolvente através do próprio terreno, isto é, a partir das opiniões da população jovem do concelho de Valongo.

Este concelho integra cinco freguesias - Alfena, Campo, Ermesinde, Sobrado e Valongo, freguesia sede do Concelho - e, nas últimas duas décadas, “tem sofrido uma forte dinâmica de crescimento populacional com a construção da A4, que veio melhorar substancialmente as condições de acessibilidade ao Porto e aos itinerários principais e, por via disso, incrementar e aumentar o número de fogos na cidade, conferindo-lhe neste aspecto características marcadamente residenciais.” (Mendes & Ramalho, 2007: 14). Contudo, dados recentes confirmam que a dinâmica de crescimento populacional verificada entre 1991 e 2001, sobretudo no eixo Ermesinde-Alfena, tem estagnado e, por consequência, tem diminuído a atração de população jovem. Por esta razão, o desenvolvimento que cada freguesia manifesta¹⁶ é um fator fulcral para a CMV, sendo nesse sentido que a mesma tem desenvolvido esforços para contribuir para a constante melhoria do Concelho (cf. Carta educativa, 2007), nomeadamente pela aposta na educação como base para promover o desenvolvimento social do concelho. Foi nesta perspetiva que se inscreveu o Projeto “*A nossa voz vale +*” pois, quando a CM assume o papel de educadora e promotora de cidadanias, propõe uma diversidade de dimensões que o PEM deve abranger. Surge assim a área infantil/juvenil como uma das potenciais áreas que deviam ser trabalhadas para promover o desenvolvimento do concelho.

Sendo este um projeto que tem como seus protagonistas as crianças e os jovens do concelho, o incentivo a darem a sua opinião sobre o que consideram que devia ser melhorado na sua comunidade e escola, enquanto sua principal pretensão, é uma forma de valorizar esta mesma população como informadoras credíveis sobre a sua própria vida, pelas capacidades que detêm para contribuir na construção e transformação da sua própria comunidade e, acima de tudo, o direito que têm de serem estudadas a partir de si mesmas. Neste sentido, pelo reconhecimento do papel ativo que as crianças e jovens têm na sociedade, o projeto “*A nossa voz vale +*” coloca-se na contramão da perceção tradicional que as/os encara como meros seres biológicos sem estatuto social nem autonomia conceptual (cf. Nogueira, 2009).

¹⁶ Cf. Anexo I – Quadro síntese da caracterização do concelho de Valongo

CAPÍTULO II - Enquadramento teórico-conceptual: Infância, Crianças e Participação

Este capítulo procura, a partir da Sociologia da Infância, enquadrar o estatuto de atores sociais que as crianças conquistaram e o seu consequente reconhecimento e especificidade enquanto grupo social com direitos, persistindo na valorização da sua voz e ação social, bem como, na capacidade e direito de participação na própria sociedade, de modo a possibilitar um enquadramento teórico capaz de contribuir para produzir um conhecimento sobre “(...) o percurso social de construção de representações da infância, do espaço dado aos seus actores e dos papéis por eles desempenhados” (Soares, 2001: 14).

1. Contributos da Sociologia da Infância

A forma como hoje encaramos a infância, as crianças e o lugar central que conquistaram na sociedade, é resultado de uma evolução ao longo dos séculos pois, se considerarmos esta questão “através de uma perspectiva histórica e social, é consensual entre os investigadores que se têm dedicado a esta temática, que a infância tem sido um conceito bastante difuso ao longo dos séculos, sendo somente durante o século XIX que esta faixa etária aparece como um grupo susceptível de tratamento cientificamente autónomo.” (Soares, 2001: 19). Neste contexto, pode dizer-se que as crianças não foram um tema ausente do pensamento sociológico, no entanto, só nos últimos 25 anos do século XX, com especial desenvolvimento a partir da década de 90, é que se tornam objeto sociológico: o estudo das crianças “ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social” (Sarmiento & Pinto, 1997: 10) e as crianças que até então eram alvo de estudo indireto pela Sociologia da Família e da Educação, passaram a ser também reconhecidas pelas alterações que provocam nos contextos onde passam grande parte do seu tempo - a escola e a família -, e ainda outros para além destes, como na comunidade. Para além disso, esta nova sociologia propõe um novo olhar sobre as crianças que as torne objeto de investigação sociológica por direito próprio.

Neste sentido, a construção social da infância ocorre a par de um processo histórico de produção de conhecimento que impulsiona um olhar mais atento, reflexivo e interessado sobre as crianças e a infância. Deste longo processo de construção social da infância derivou a produção de representações sobre as crianças das quais, a construção social da criança-cidadã

de que resultou a CDC pois, também a conquista de direitos decorre de um longo processo de construção social em torno da cidadania das crianças.

1.1. Infância e Crianças - conceitos centrais

Na linguagem corrente, quando nos referimos aos conceitos de crianças e infância, verifica-se que, geralmente são encarados como uma mesma realidade, o que desencadeia uma série de ambiguidades. Por essa razão, torna-se essencial começar por esclarecer cada um dos conceitos, naquilo que os distingue e naquilo que os torna indissociáveis.

Neste sentido, e a propósito, convocamos Harry Hendrick (*cit. in* Almeida, 2009: 32) que refere que “há que rigorosamente distinguir, (...) a «infância», conceito e objecto teórico, referente a um contexto sócio-histórico, a uma certa componente estrutural da sociedade, da «criança», indivíduo e referente empírico, cujas experiências são largamente determinadas por aquela grelha representacional.”. Trata-se de retirar estas concepções das perspetivas biologistas e psicologizantes (cf. Sarmento, 2005) que reduzem, por um lado, a infância a um estado de desenvolvimento humano e de maturação e, por outro, as crianças a “indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.” (*idem*: 361).

Quando falamos em infância enfatizamos as diferenças físicas, psicológicas, comportamentais, sociais, entre outras, que no ciclo de vida humano permitem distinguir o tempo da infância e de se ser criança do tempo adulto e da adultez. Porém, o facto das diferenças, distinções e relações entre adultos e crianças não serem culturalmente significativas em todas as sociedades humanas, nem em todas as épocas históricas, implica a consideração de que o conceito de infância não é universal nem consiste numa experiência universal com uma determinada duração fixa, mas sim uma construção socio-histórica e, neste caso, de tipo geracional, resultante de transformações culturais e sociais.

1.2. Infância como construção social de tipo geracional

É salientado por Pinto (1997) que, apesar das crianças sempre terem existido, a infância, entendida como uma construção social de tipo geracional, permitindo diferenciar os adultos das crianças, emerge nos séculos XVII e XVIII, difundindo-se, desde então, graças à coexistência de um conjunto de representações sociais e de crenças que se estruturaram em dispositivos de socialização e controlo, fundando assim este tempo e espaço da vida humana, a infância, como uma categoria social própria.

A ideia de que a noção de infância é produto de construção sócio-histórica no ocidente, deve-se a Ariés (1986) que defendeu a “ideia de infância” como uma evolução dos sentimentos e das atitudes para com as crianças, que vão desde uma etapa inicial marcada pela indiferença, até ao momento em que ela vai ocupar um lugar central na família” (Ariés *in* Soares, 2001: 19). Isto significa, na sua perspetiva, que até ao século XVII e XVIII a diferença entre a adultez e a infância não era considerada relevante, sendo que na antiga sociedade tradicional, a categoria infância era reduzida ao período de grande fragilidade da vida da criança, verificando-se a distinção desta, apenas nos primeiros anos de vida.

A não existência de um lugar específico para a infância reflete uma sociedade que não valorizava a existência de um período transitório entre a infância e a idade adulta, encarando as crianças como sendo adultos em escala menor, adultos em miniatura: “historicamente prevaleceu uma sociedade em que a criança era encarada como “qualquer coisa” sem muita importância, que facilmente podia desaparecer, e pela qual não havia grande investimento emocional (...) adquirindo somente algum estatuto se ultrapassasse os primeiros anos de vida, aos quais estava associada grande mortalidade. A partir desse momento passava a ser encarada como um adulto em miniatura – um homúnculo – que se podia valer a si próprio, no meio dos adultos.” (*idem*: 20). Como se percebe, as crianças eram inseridas no mundo dos adultos a partir do momento em que se desenvolviam fisicamente e apresentavam condições para sobreviver sem os cuidados dos adultos. Desta forma, pode dizer-se que a consciência adulta face à diferença entre crianças e adultos praticamente não existia, pois as primeiras eram inseridas no mundo dos segundos, misturando-se e partilhando com eles os seus divertimentos e trabalhos. Posto isto, a educação das crianças ocorria através do trabalho que era realizado juntamente com os adultos, sendo estes que lhes transmitiam os saberes-fazer e os saberes-viver necessários à integração na vida social.

A modificação dos sentimentos adultos sobre a infância, que se explicita com a alteração nas suas posturas perante as crianças, é visível ao nível da educação. A partir do final do século XVII, as crianças deixam de se misturar com os adultos e de aprender através do contacto direto com estes e com o trabalho, para serem incluídas na instituição escola. Desde então, esta é a responsável pela educação das crianças, estando na génese da emergência da conceção de criança aluno que permite distinguir a infância da adultez, começando por diferenciar o local de trabalho da criança (a escola), do local de trabalho dos adultos (as fábricas). Todas as transformações que ocorreram no contexto educativo, a partir de então, contribuíram para a construção da infância, pois é no momento que se indica a educação como essencial para a vida das crianças que se verifica uma maior reflexão acerca

da infância. Almeida (2009: 19) considera que “A impressionante massificação escolar, processo que marca decisivamente a paisagem social nas últimas décadas, reforça o movimento de centração ansiosa do olhar adulto sobre a criança.” Para além das transformações que ocorreram no contexto educativo, também as mudanças a nível familiar foram essenciais para a construção da infância. Com o surgimento da escola, a “família começa então a organizar-se em torno da criança, a dar-lhe uma importância que a faz sair do seu antigo anonimato, não sendo já possível perdê-la e substituí-la sem grande desgosto, nem «repeti-la» demasiadas vezes – passa a ser considerado conveniente limitar o número dos filhos para melhor cuidar deles.” (Ariès, 1988: 12-13). Estas alterações nas relações de sentimentalidade e de cumplicidade que, até ao século XVII eram obtidas fora da família, nomeadamente junto dos vizinhos, amigos, numa vida passada em público, isto é, numa vida de comunidade, denotam transformações nos laços afetivos no interior do lar, significando que a família passou a ser encarada como um lugar de afeição entre o casal e entre pais e filhos - aqui reside a génese de uma nova conceção de criança, a criança filho.

Desta forma, na opinião deste autor, existem dois períodos entre os séculos XVI e XVIII que contribuíram para o reconhecimento da infância como uma etapa específica: o *período do mimo* e o *período moralista* (Ariès in Soares, 2001). No que se refere ao primeiro período, entende-se que “(...) atingiu o seu apogeu no século XVI, e caracterizava-se pela extrema afetividade canalizada para a criança. Sentimentos de ternura e carinho e atitudes de aparição caracterizaram as relações entre adultos e crianças.” (*idem*: 20). Por essa razão, a infância era encarada como um período de inocência, doçura e meiguice e as crianças eram idealizadas e valorizadas como fonte de diversão e de passatempo para os adultos. Por oposição a este período, aparece nos dois séculos seguintes, XVII e XVIII, o período moralista. Este segundo período pretendia “(...) acentuar a ideia da infância como um período de imaturidade no qual as crianças precisavam de ser treinadas e disciplinadas no sentido de se tornarem adultas.” (*ibidem*: 21).

Por conseguinte, a forma como hoje se encara a infância é consequência de um conjunto de mudanças sociais, económicas, políticas e culturais que envolvem processos de distinção do mundo adulto do mundo das crianças. Torna-se então possível admitir que a noção de infância percorre caminhos desde a invisibilidade social à emergência e progressiva construção de uma nova visão que, com o início da sociedade moderna, reconhece a sua especificidade e autonomia assim como, uma atitude de maior cuidado e valorização a nível social. Uma das expressões mais eloquentes do estatuto social alcançado pelas crianças está patente na Convenção dos Direitos das Crianças (1989), direitos estes que também decorrem

de um longo processo de construção social em torno da cidadania das crianças que será abordado mais adiante neste capítulo.

1.3. Infância como estrutura social permanente das sociedades

Outro significado inerente ao conceito de infância é o de que esta diferenciação entre a infância e a adultez constitui uma categoria estrutural permanente das sociedades; ou seja, a infância ocupa uma posição na estrutura da organização social que depende da relação de dependência estabelecida com outras gerações, nomeadamente a geração referente aos adultos. Tal dependência das crianças face aos adultos decorre da sua vulnerabilidade inerente e estrutural (cf. Soares, 2001) que reconhece as crianças como sendo fisicamente fracas, dependentes e imaturas e, sem qualquer tipo de poder económico e político, ou seja, sem direitos civis. Estas dependências verificam-se na provisão de bens que são indispensáveis, desde logo, à sua sobrevivência e no controlo que os adultos detêm sobre as crianças pois, de acordo com a visão tradicional das crianças, elas são representadas como “alguém imaturo, dependente, incompleto, flexível, ignorante, maleável, instável, [enquanto o adulto é visto como um] indivíduo maduro, completo, acabado, estável, autocontrolado, capaz de pensamento e acção independentes.” (Almeida, 2009: 53), e isso permite salientar o efeito que a ação adulta exerce sobre as gerações mais novas através da transmissão cultural que se realiza por via do processo de socialização. Neste sentido, dada a dependência por parte das crianças dos adultos, a relação entre estas e os adultos é considerada assimétrica relativamente ao poder, sendo geradora de desigualdades.

Para além disto, outro significado ainda atribuído à infância enquanto categoria social distinta da adultez é a sua tradução em função de critérios tendentes à sua homogeneização. Esse é o caso da designação dos diversos indivíduos crianças que compõem esta categoria à sua abstração e singularização no conceito de criança, a que acresce a atribuição de distinções supostamente objetiváveis com enfoque dependente, direta ou indiretamente, da idade que lhes associamos. Por exemplo, a CDC considera como criança “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (Artigo 1º), o que remete para a ideia de que os adultos, enquanto seres mais velhos, são os mais capacitados para agir e responder com autonomia e racionalmente pelos seus próprios atos, visto terem adquirido experiência social. Nesta lógica de ideias pode dizer-se que “A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância. Existe infância na medida em que

historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdades.” (Sarmiento, 2003: 22).

Outros critérios que contribuíram/contribuem para a homogeneização da infância no ocidente, e que colocam a ênfase na diferença entre adultos e crianças, são a sua exclusão legal do trabalho, a sua escolarização massiva, o centramento da família no cuidado e proteção dos filhos, assim como, a produção de saberes e disciplinas sobre as crianças (cf. Almeida, 2009).

A tónica colocada na negatividade da infância (cf. Sarmiento, 2005), e que perpassa a perspetiva da infância como estrutura social, tem também os seus reflexos ao nível da construção social dos direitos das crianças, não apenas em termos do seu lento reconhecimento, como também do tipo de direitos que tendem a ser sobrevalorizados: os de provisão e proteção, em detrimento dos de participação - este um assunto que será abordado mais adiante neste capítulo.

1.4. As crianças e as crianças como atores sociais

O conceito de crianças procura reconhecer de imediato cada um dos seres humanos crianças como uma singularidade em si, que apresenta determinadas características individuais, que permitem distingui-las de outros seres humanos mais velhos ou da mesma idade, ao mesmo tempo que estas crianças, quando reunidas, formam um conjunto plural devido não só às suas diferenças bio-sociais, mas também às diferentes posições sociais que, por referência a diferentes pertenças de classe social, género, idade, etnia, etc., cada uma pode ocupar num grupo.

O contributo da Sociologia da Infância para repensar as crianças, além de tomar em conta as considerações anteriores, assenta no reconhecimento da sua ação social considerando-as seres sociais ativos e cognoscitivos, com capacidades para explorarem as suas margens de autonomia e participarem na sociedade quando interagem umas com as outras e constroem os seus próprios significados acerca da realidade, e quando “reagem aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social” (cf. Delgado & Muller, 2005: 176). Isto significa que quando se pensa nas crianças como atores sociais é fulcral pensar-se na sua agência, pois esta supõe não apenas a reprodução ativa do mundo social adulto, mas também a elaboração de outras interpretações diferentes da dos adultos acerca de si, dos outros e do mundo através da sua ação social individual e coletiva.

Uma vez que se encaram as crianças como produtoras de cultura nas suas relações com os adultos e outras crianças, a ideia tradicional de socialização que as via como seres que se

limitavam a reproduzir a cultura dos adultos torna-se muito restrita. Em alternativa, é proposta a ideia de “reprodução interpretativa” (cf. Corsaro, 1997) que salienta a capacidade criativa, reflexiva e crítica das crianças nos processos de reprodução social. Isso significa que estas, apesar de serem afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, não se limitam a interiorizar a cultura envolvente mas participam ativamente na mudança social e cultural do mundo adulto. Como refere Ferreira (2004: 58) “as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala mas, “pelo avesso”, o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares”. Com este processo de reconstrução do mundo originam-se culturas infantis, ou seja, culturas que são o resultado das interpretações que as crianças fazem acerca da realidade através de negociações e interações.

- **Cultura infantil e culturas de pares infantis**

As transformações que foram ocorrendo, relativamente ao lugar que as crianças ocupam na sociedade, permitiram compreender a capacidade que estas têm para desenvolver as suas próprias representações do mundo e assim produzirem uma cultura específica, a cultura infantil, que as distingue, na sua “gramática” (cf. Sarmento, 2004) da dos adultos.

Esta distinção, tendo por referência a articulação entre os eixos da semântica¹⁷, sintaxe¹⁸, morfologia¹⁹ e pragmática e as dimensões da interatividade²⁰, ludicidade²¹, fantasia do real²² e reiteração²³ (*idem*) permite, de acordo com o autor, reconhecer a existência de uma cultura cujos traços são comuns à infância, independentemente da cultura a que cada criança pertence (cultura portuguesa, francesa, indiana, etc.). A cultura infantil existe, deste modo, na medida em que “há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa

¹⁷ A expressão do eixo da semântica nas culturas infantis quer dizer que há a produção de significados próprios e autónomos, bem como a elaboração de processos de referência reportados aos interesses, desejos ou necessidades das crianças.

¹⁸ Este eixo expressa a articulação, por parte das crianças, entre os elementos reais com os da representação e imaginação, mas segundo as suas próprias lógicas.

¹⁹ Na morfologia das culturas infantis assumem particular importância as *formas* dos seus elementos (jogos rítmicos corporais e verbais, cantilenas, etc)

²⁰ A formação da identidade pessoal e social da criança vai ocorrendo com a interação que a mesma estabelece com o mundo das relações na família, escola, comunidade, adquirindo especial importância as relações entre pares, uma vez que é nesta convivência que as crianças, ao mesmo tempo que geram culturas de pares infantis, se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo social que as rodeia.

²¹ Um dos traços típicos das culturas infantis é o brincar e as brincadeiras, e estas, sendo uma condição fundamental para a aprendizagem informal acerca de si, dos outros e da sociedade, são eminentemente lúdicas porque auto e heterodeterminadas visam apenas a gratificação, satisfação, recreação de quem nelas participa.

²² Quando as crianças brincam constroem determinadas visões, interpretações e significados do mundo que se tornam visíveis através da sua apropriação e mediação pelo “faz(er) de conta”.

²³ Nas interações e na forma como as crianças desenvolvem as brincadeiras, o tempo é considerado infinito na medida em que pode ser sempre reiniciado, suspenso e reiterado.

consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança.” (cf. Sarmento, 2004: 12).

Também colabora neste processo de universalização da cultura infantil o mercado de produtos culturais criados para a infância e a sua difusão à escala global. De facto, o lugar central que as crianças e a infância têm conquistado é evidente através das séries infantis para a televisão, do cinema, dos jogos informáticos, mas também dos produtos alimentares, de vestuário ou escolares, o que torna os produtos culturais desta categoria social comuns em todo o mundo, o mesmo acontece com os seus gostos, consumos e práticas. Tal permite reconhecer processos de homogeneização, pois “aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos: colecionam cartas Pokemon, [...] lêem livros do Harry Potter, alimentam-se do Happy Meal da MacDonalds, (...)” (Sarmento *cit. in* Sarmento e Cerisara, 2004: 18), expressando a globalização da infância.

Não obstante, a “gramática da cultura infantil” (cf. Sarmento, 2004) é sempre reconfigurada ao nível local, já que as interações entre pares são consideradas a base fundamental para a construção de culturas infantis. É no interior dos grupos de pares, que as crianças, detendo e construindo visões próprias do mundo, se organizam entre si e produzem um conjunto de rotinas, regras, crenças, valores, comportamentos comuns, que dão origem a uma cultura de pares, isto é, à construção social do seu mundo de criança como crianças que são. A (re)produção social das rotinas, regras e princípios de ação pelo coletivo das crianças ao longo do tempo, conferem estabilidade ao grupo e o reconhecimento de um património cultural próprio que é assegurado pelas regras de organização social e pelas rotinas de culturas de pares. Assim, para que as crianças possam participar nas ações comuns e fazerem parte desse grupo de pares, caso contrário podem ser excluídas, são importantes “as redes de amizade [que] podem ser vistas, na sua expansão, como (...) contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que a criança brinca, conversa, troca ideias, constrói e expande a sua cultura.” (cf. Ferreira, 2004: 77).

Visto que as culturas infantis são produzidas social e culturalmente durante as interações das crianças, torna-se essencial referir o brincar, uma vez que este é considerado um meio de desenvolvimento destas culturas, um espaço de sociabilidade dos grupos de pares e de construção de práticas sociais. O brincar é uma forma de reprodução interpretativa do mundo adulto, pois é através das atividades lúdicas que as crianças incorporam o mundo adulto, o dramatizam e reinterpretam à sua maneira, atribuindo-lhe sentidos significativos para si. Através da imaginação e do faz-de-conta, as crianças vivem o mundo dos adultos assumindo os seus papéis e experienciando momentos que no tempo presente não seriam

possíveis. Esta interpretação do mundo adulto por parte das crianças é essencial, pois é “através do brincar as crianças aprendem a desenvolver acções comuns entre si, a interagir e fazer amigos, a criar regras abstractas, a representar papéis complexos, a negociar e ocupar posições de poder e contrapoder, a gerir informação...” (cf. Almeida, 2009: 51).

Posto isto, parece-nos que está clara a ideia de que as crianças têm um papel ativo na sociedade e detêm competências para contribuir para a construção e transformação da sociedade. É neste sentido que melhor se compreende o pensamento de Jenks (1992 *cit in* Soares, 2001: 40-41) que considera necessário romper com a perspetiva que define as crianças enquanto *tábua rasa e projeto de ser*, “ultrapassa[ndo] teorias de socialização que condenam a criança a um estatuto ausente e insignificante, sem dimensão activa, para em contrapartida lhe poder ser atribuído um espaço teórico e visibilidade empírica própria.”. Ou seja, com direito a serem estudadas a partir de si mesmas e a serem reconhecidas como informadoras credíveis sobre a sua própria vida, tendo em conta as vozes.

Também esta retirada das crianças da sombra dos ideais defendidos pelos adultos surge contemplada no processo de construção social dos direitos das crianças, através de um conjunto de direitos que enfatizam a importância da sua participação. Não obstante, porque é aqui que mais se fazem sentir os efeitos da ordem geracional, a concretização destes direitos é também aquela que mais controvérsias e desafios tem levantado e levanta - este é um outro assunto que será também abordado. Desta forma, procurar-se-á compreender, de seguida, de que forma a sociedade, mais especificamente a sociedade dos adultos, possibilita, admite e reconhece as crianças como atores sociais com capacidades para participarem na vida social.

2. A construção social dos Direitos das Crianças

“Partindo do pressuposto de que conceitos claros e validados acerca do que se entende por criança ou infância são aquisições relativamente recentes, também a construção de direitos que dessem resposta a necessidades específicas desta categoria social têm que ser necessariamente conquistas recentes.” (cf. Soares, 1997: 77).

Como se pôde perceber com a breve reflexão histórica sobre a infância e o conceito de criança, apenas a partir do século XVI é que ocorrem mudanças associadas à proteção e provisão das crianças que permitem separá-las dos adultos enquanto categoria social, e em que a educação escolar assume particular relevância. Nesta perspetiva, se no século XIX, o interesse por parte da Medicina infantil, Pedagogia, Psicologia foi um grande contributo que marca claramente a separação das crianças face aos adultos, fazendo emergir um olhar acerca

da infância como categoria social frágil e a proteger, no século seguinte, estas passaram a ser “as fontes humanas essenciais de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade” (Soares *in* Pinto & Sarmiento, 1997: 78).

Porém, segundo Soares (1997), esta nova consciencialização das crianças não obteve grande impacto na opinião pública. Com efeito, no início do século XX, o movimento de defesa dos direitos da criança iniciado pela inglesa Eglantine Jebb teve como consequência a sua prisão por ter exposto fotografias de crianças com necessidades, famintas, fragilizadas e vítimas de guerra, daí se gerando uma onda de solidariedade e apoio a esta causa que foi essencial para o posterior surgimento da Declaração de Genebra em 1923 que se apresenta como a primeira Declaração dos Direitos da Criança. “A Declaração de Genebra era composta inicialmente por cinco princípios gerais, que acentuavam, acima de tudo, a premissa de a *criança em primeiro lugar*, tendo sido posteriormente alargada para sete. Ao fazer-se uma análise dos sete *deveres* da humanidade para com as crianças – como são denominados na Declaração –, facilmente se constata que a necessidade imediata de protecção e auxílio é também uma dimensão sempre presente (...)” (cf. Fernandes, 2009: 37).

Após dois anos, a Declaração de Genebra foi revista e, consequentemente, modificada e aumentada. Com o trabalho em torno desta declaração surge a necessidade de se elaborar uma segunda carta dos direitos da criança, mas, entretanto, só passados vinte anos, em 1946, surge a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) com o intuito de melhorar a vida das crianças e proporcionar-lhes serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar (*idem*) e, será necessário esperar ainda mais treze anos para ver, em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança concluída e aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Esta declaração que proclama “os Direitos da Criança com vista a uma infância feliz e ao gozo, para bem da criança e da sociedade, dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.” (Princípio 2º), consagra um maior número de princípios, dos quais se salientam aspetos considerados inovadores relativamente à declaração anterior: à urgência de protecção, saúde, bem-estar e direito de educação é acrescentado o direito “desde o nascimento a um nome e a uma nacionalidade.” (Princípio 3º), bem como, o direito da “plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.” (Princípio 7º). Com estes princípios são reconhecidos às crianças, os direitos de protecção e provisão, aqui se salientando o direito a brincar; porém, o olhar que continua a reinar sobre a infância continua a ser aquele que valoriza a sua existência mas não lhe atribui

espaço social para que possam participar e efetivar as suas capacidades e os seus interesses e expressa uma visão muito restrita das inúmeras ações sociais que as crianças podem realizar.

Em 1979, Ano Internacional da Criança, assinala-se a discussão em torno dos direitos da criança enunciados na Declaração dos Direitos da Criança e uma proposta polaca para se formular uma CDC, na qual o tema principal era o *melhor interesse da criança* (cf. Fernandes, 2009). Considerando-se essencial a constituição de direitos mais pormenorizados e com carácter de maior obrigatoriedade e, ainda, com eco internacional, a 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral da ONU adota a CDC que traz um conjunto de novos direitos e novas dimensões, nas quais se encontram “aspectos relacionados com o direito da criança à tomada de decisão e a ter uma voz activa nos assuntos que lhe dizem respeito e ainda o reconhecimento, que não estava feito nas duas anteriores cartas, de que os direitos da criança nem sempre coincidem com os dos seus pais.” (Soares *in* Pinto & Sarmiento, 1997: 81).

Alfageme *et al* (2003), permite aferir as modificações efetuadas na CDC em comparação com a Declaração dos Direitos da Criança, conforme síntese no quadro 1:

Quadro 1: Declaração vs Convenção

| | <i>Declaração de 1959</i> | <i>Convenção de 1989</i> |
|--------------------------------------|--|---|
| <i>Visão da Infância</i> | Criança como objecto | Criança como sujeito |
| <i>Tipo de direitos</i> | Princípios | Direitos |
| <i>Tipo de documento</i> | Declaração com recomendações e intenções | Convenção com carácter vinculativo, direitos obrigatórios |
| <i>Constituição</i> | 10 princípios | 54 artigos |
| <i>Princípio base</i> | Protecção | Protecção; Provisão; Participação e Prevenção |
| <i>Papel da criança na sociedade</i> | Criança a proteger | Criança como sujeito activo |
| <i>Mecanismo de controlo</i> | Não há - é uma declaração de intenções | Comité dos Direitos da Criança |

(Adaptado de Alfageme, Cantos & Martínez, 2003: 30)

De facto, a Convenção apresenta-se como um documento que marca um novo olhar sobre a infância, na medida em que reconhece cada criança como indivíduo e com capacidades de participação, sem perder de vista os direitos de provisão e protecção. Nela encontra-se uma diversidade de direitos que contemplam desde os direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, educação, protecção, entre outros, até aos direitos civis; sociais e culturais, podendo ser agrupados em 3 categorias, conhecidas como os 3 “P’s”: *Direitos de Provisão* que garantem os direitos sociais das crianças, nomeadamente, o direito ao seu bom desenvolvimento e bem-estar, à educação, à segurança social, aos cuidados médicos, à vida

familiar, isto é, a todas as condições que lhes permitam uma vida digna enquanto ser humano; os *Direitos de Proteção* que garantem a proteção de todas as crianças relativamente aos maus-tratos, à discriminação de raça, sexo, religião, ao abuso e exploração económica e sexual, entre outros e os *Direitos de Participação* que estão relacionados com o conjunto de direitos que atribuem às crianças o direito de serem ouvidas e consultadas, o direito ao acesso de informação, à liberdade de expressão e opinião e à tomada de decisões em seu proveito (cf. Sarmento e Pinto, 1997; Soares, 2009), a que Alfageme *et al* (2003), acrescentam uma outra categoria à qual atribuem a mesma importância: os *Direitos de Prevenção*, que se referem ao direito de detetar situações que coloquem em risco a concretização e o exercício de direitos por parte das crianças, exigindo a elaboração de propostas que tentem evitar esta situação.

Segundo Hammarberg (*cit in* Fernandes, 2009: 42), “a Convenção apresenta os seus pontos fortes nos dois primeiros conjuntos de direitos, tendo um peso mais ténue no que diz respeito ao conjunto de direitos de participação.”. Fernandes (2009), num estudo no qual procurou compreender, através das vozes das crianças, de que forma o direito à participação se apresenta nos seus próprios quotidianos e quais as representações que detêm face à ideia de sujeitos de direitos de participação, assim como, a legitimidade e visibilidade que assumem verificou que o testemunho das crianças direcionava o direito e o exercício de participação para os adultos, incluindo-os em todos os exemplos de participação que apresentavam. A mesma autora defende que este facto se deve à “inexistência de uma consciencialização sobre a importância da participação infantil com efeitos no presente que é um reflexo, (...) dos discursos e práticas educativas e familiares que continuam a sustentar um discurso de cidadania «adulto-cêntrico», onde o adulto aparece como o cidadão e a criança aparece como o objecto de protecção e socialização.” (*idem*: 301). Nogueira (2009) também afere que os dois primeiros direitos, Provisão e Proteção, mas particularmente o segundo, são os mais reconhecidos pelas próprias crianças, uma vez que o grupo de discussão focalizada do seu estudo enuncia o direito de proteção através de referências e descrições frequentes de situações que já vivenciaram.

De facto, os direitos de participação contemplados na Convenção estão formulados de uma forma muito geral que limitam o seu efetivo exercício e reconhecimento. No preâmbulo da CDC, a enunciação dos direitos, incluindo os da participação, são sempre salvaguardadas as suas capacidades de discernimento e assim, de imaturidade e dependência dos adultos, ao afirmar que “as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessit[am] de uma protecção e de uma atenção especiais, e sublinha de forma particular a responsabilidade fundamental da família no que diz respeito aos cuidados e protecção.” (cf. CDC, 1989: 3).

Por essa razão, e visto que o presente relatório advém da concretização de um projeto intitulado por “*A nossa voz vale +*”, que tem subjacente a participação das crianças, há a necessidade de se refletir um pouco mais sobre este direito em particular, de modo a perceber quais os obstáculos que se impõem à legitimidade e concretização deste direito.

2.1. O Direito à Participação e os obstáculos que se lhe impõem

Considerando o processo de construção sócio-histórica da infância é desapropriado pensar que as crianças foram sempre reconhecidas como sujeitos de direitos, na medida em que em muitos períodos da história elas foram desacreditadas enquanto seres humanos (cf. Fernandes, 2009) e, mesmo a afirmação de que o reconhecimento dos seus direitos ocorre essencialmente na segunda modernidade, num contexto em que se difunde uma nova forma de encarar a infância como categoria social com um espaço no qual a criança é o ator principal do seu projeto de vida e detendo uma voz própria, tem de ser relativizado pois, como se viu, a atribuição de tais direitos não foi um processo simples e rápido, nem do ponto de vista do discurso legal e, ainda menos da sua prática social.

A legitimação dos direitos de participação das crianças presente na CDC, um documento legal com carácter vinculativo e direitos obrigatórios, implica que as sociedades revejam e reflitam as suas formas de organização social, em particular, as relações e atitudes que os adultos estabelecem tradicionalmente com elas, no sentido de promoverem e assumirem a sua efetiva participação. Estes direitos são claramente expressos nos seguintes artigos:

Artigo 12

1. Os Estados Partes garantem à **criança com capacidade de discernimento** o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo **devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade**.
2. Para este fim, é assegurada à criança a **oportunidade de ser ouvida** nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja **directamente**, seja **através de representante ou de organismo adequado**, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Artigo 13

1. A criança tem direito à **liberdade de expressão**. Este direito compreende a liberdade de **procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança**.
2. O exercício deste direito só pode ser objecto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias:
 - a) Ao respeito dos direitos e da reputação de outrem;
 - b) À salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas.

No entanto, no artigo 12º, percebe-se que a participação das crianças e a sua valorização será sempre dependente da capacidade de discernimento, associando-se esta à idade e, portanto, do desenvolvimento cognitivo e social que esta apresentar, o que contraria a ideia forte inicial que realça “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (cf. CDC, 1989: 10).

Diversos são os autores que mencionam os obstáculos e limites que consideram estar na origem da privação destes direitos. Muller *et al* (2005) recorrem a Alderson (2003) para salientar como obstáculo que os/as adultos/as “tendem a infantilizar as crianças, tratam-nas como imaturas, produzem evidências para reforçar noções de sua incompetência, entendem que é suficiente ao/a pesquisador/a o consentimento dos pais [para se integrar crianças em investigações].” (*idem*: 172). Na base desta referência percebe-se que os adultos são vistos como os principais responsáveis pela invisibilidade e adiamento dos direitos de participação das crianças. Também a este respeito, Nogueira (2009) refere as consequências da falta de informação por parte dos adultos sobre a CDC: “o conceito de participação tem a sua acção circunscrita porque está dependente da cooperação dos adultos, que poderão: ser cépticos sobre a capacidade das crianças [bem como] estar preocupados com o controlo dado às crianças e que este signifique uma diminuição da autoridade e origine instabilidade no ambiente escolar” (*idem*: 96). Tomás (2007) menciona igualmente que os pais temem a perda de controlo sobre seus filhos e, por isso, consideram a participação um desafio ao seu poder e autoridade. No limite, e assumindo um posicionamento em contramão, Etzioni (*cit in* Fernandes, 2009: 32) considera mesmo que “a atribuição de direitos às crianças é um atentado aos direitos e às capacidades dos pais, pautando-se a sociedade actual por uma sobrevalorização dos direitos em detrimento das responsabilidades”.

Estes obstáculos são ainda reforçados com um conjunto de crenças e mitos que potenciam outros impedimentos ao direito de participação e que Tomás (2007: 52-54) sintetiza: i) as crianças já têm muitos direitos reconhecidos e não se devem preocupar com responsabilidades inapropriadas; ii) existe uma falta de tempo e recursos financeiros para a promoção da participação porque a participação das crianças exige um processo longo para não se correr o risco do adultocentrismo; iii) há falta de confiança nas competências das crianças; iv) a própria linguagem utilizada é um obstáculo porque considera-se a falta de competências para falar com crianças; v) as dinâmicas familiares bem como escolares não estão preparadas para promoverem a participação das crianças porque estão organizadas por relações verticais. Por exemplo, a escola hierarquiza através das competências verbais, orais e

escritas dos alunos e não considera as experiências, vivências e saberes das crianças; vi) as crianças não podem ter os mesmos direitos que os adultos, porque não possuem as competências necessárias para o seu exercício; vii) a infância deve ser alvo de proteção e a participação torná-las-á pequenos adultos, e as crianças devem ser crianças.

Pode então dizer-se que em todas estas considerações sobressaem as relações estruturais de geração entre adultos e crianças e, com elas, uma tensão entre os direitos de proteção e os de participação. A este respeito, convoca-se Fernandes (2009: 44) que refere que “as tensões que existem entre o exercício dos direitos de protecção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apoiam perspectivas quase antagónicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva de dependência da protecção do adulto e incapacidade no assumir de responsabilidades e, por outro lado, a sua acepção como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas.” Acrescenta ainda que sendo certo que os direitos de proteção, provisão e participação têm de ser considerados nas suas interdependências, não estando, portanto, em causa que as crianças devem gozar de direitos de proteção, parece assim reconhecer-se que permanecem associadas ao debate acerca da promoção da participação das crianças as perspetivas protecionista e/ou paternalista que as consideram dependentes, sem autonomia, e incapazes de raciocinar. Dessa forma, somente quando as crianças atingirem a maturidade, legalmente definida como sendo aos 18 anos de idade, é que os adultos consideram que elas, independentemente das suas experiências heterogéneas e desiguais, adquiriram as competências necessárias para participarem efetivamente. Assim sendo, volta a recair nos adultos o direito de decidirem e falarem pelas crianças, mesmo que isso seja uma limitação à liberdade legitimada pela CDC.

Dados os desfasamentos existentes entre discursos e práticas, a assunção das crianças como atores sociais não se tem traduzido necessariamente numa consciencialização da sociedade sobre a infância enquanto categoria social com direitos, verificando-se não só uma maior lentidão em relação à criação de condições para que o direito à participação das crianças se realize, bem como uma série de distorções nos processos que envolvem a consulta, a tomada de decisões e a concretização de ações entre adultos e crianças que nem sempre confirmam a sua participação. A este respeito, Tomás (2007) refere que existe uma variedade de experiências de participação a acontecer, mas que algumas têm somente um carácter ilusório porque para além do nome participação ser utilizado para expressar qualquer tipo de participação, a autora admite que participar significa influenciar diretamente nas decisões e nas negociações entre adultos-crianças.

Neste sentido, apesar da CDC apresentar limitações e ser alvo de críticas, a sua aprovação constituiu um esforço coletivo no esclarecimento e estabelecimento desses direitos, tendo sido também um grande impulso para estimular reflexões, debates e ações sobre/para a participação das crianças pois atribui-lhes o estatuto social como titulares de direitos próprios e reconhece-lhes capacidades de participação e de expressão essenciais para tal. No entanto, tudo isso, e mesmo a preocupação da comunidade internacional em atuar sobre a situação de opressão das crianças, não devem fazer esquecer que «as desigualdades e a discriminação contra as crianças não apenas não acabaram nestes anos em que a Convenção foi aclamada por muitos países como um novo signo de civilização e de progresso, como estão actualmente em crescimento» (Sgritta, 1994, *in* Pinto e Sarmiento, 1997: 17-18). Por conseguinte, é fundamental refletir sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade, tendo na base dessa reflexão questões que permitam perceber até que ponto a sociedade adulta está preparada para reconhecer as crianças como detentoras de direitos nos quais está incluído o direito de usufruir da dimensão de cidadãos ativos e participativos na própria sociedade.

2.2. Participação infantil

Como se denota do exposto anteriormente, as reflexões e ações em torno da participação infantil emergem, na segunda modernidade, como uma questão central nos discursos sociopolíticos produzidos sobre a infância, e também nos científicos, especialmente pelo novo paradigma da infância que considera as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos com “voz” (cf. James, Jenks & Prout, 1998).

Neste sentido, partilha-se a posição de Fernandes (2009: 95) quando refere que “falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma actividade (...) que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte em, [bem como, de um conceito que] faz depender tal acção de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afectam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam.” Isto significa compreender as ações das crianças como ações sociais, isto é, orientadas para e tendo em consideração o ponto de vista do(s) outro(s), mas também entrar em linha de conta com os efeitos sociais decorrentes dessas interações num determinado contexto de relações sociais, naquilo que são os contributos que trazem para mudar ou transformar uma dada situação atual (e se transformarem), sendo fundamental ter em linha de conta as questões de poder e de autoridade que lhe são inerentes, como é o caso das relações estruturais de geração entre adultos e crianças.

Nesta perspectiva, estabelece-se assim uma distinção conceptual relevante entre ação social e participação, uma vez que esta última, embora não possa dispensar a anterior, requer que se atente aos modos como é reconhecido o ter voz uma voz própria, interativa e que se entrelaça com outras, e o fazer-se ouvir para se ser aceite como membros de uma dada comunidade. Ter “voz”, enquanto condição para participar, significa, de acordo com Ferreira & Rocha (2010: 6) não confundir a *fala* com a *voz*, uma vez que nela “o crucial são os sentidos subjectivos dos interesses, desejos e ideias que [a voz] exprime, e estes desvelam-se, frequentemente, sob formas de comunicação não-verbais, para-verbais e códigos corporais que podem não ser acessíveis ou sequer compreensíveis para os adultos”. Esta noção de “voz” articula-se diretamente com a reflexão que se teceu acerca das culturas de pares infantis já que é através dela e da sua análise que se abre a possibilidade de dar conta da autonomia conceptual das crianças e, ao mesmo tempo, da sua organização social como grupo hierarquizado e internamente desigual, o que, em ambos os casos, implica dar conta de formas plurais de expressarem significados e sentidos diversas, consoante as circunstâncias e os atores presentes, e podendo incluir ainda os silêncios e as omissões. Mas além disso, para as crianças terem, efetivamente, *voz*, importa que os adultos, mais do que se limitarem a ouvi-las, sejam capazes de escutá-las pois, só assim lhes será reconhecida uma voz própria. Ou seja, escutar requer “prestar sentido e não de o impor, numa postura de cuidado, abertura ao *outro* e deslocação da atenção para a pessoa, na qualidade de pessoa complexa, e não para as categorias sociais que pesam sobre ela.” (*idem*: 2010). Somente desta forma, e refletindo sobre como se posicionam e são posicionadas as crianças nos contextos em que participam, em que contextos é valorizada essa participação e como se dá visibilidade às suas contribuições individuais e coletivas, se poderá reconhecer e levar em consideração as suas perspectivas e os seus contributos, e a importância que assumem na sociedade, promovendo o exercício da sua participação como cidadãs.

Não sendo esta uma tarefa fácil, voltam a estar em causa os desiguais poderes entre adultos e crianças e as ideias prevaletentes i) dos adultos considerarem como seus direitos a possibilidade de falar em nome dos interesses das crianças, sendo os seus porta-vozes e representando-as a partir do seu próprio ponto de vista e não sobre as ações e interesses delas; ii) dos adultos considerarem as crianças incompetentes e dependentes do adulto, incapazes de se apropriarem dos mundos sociais que a rodeiam; iii) dos adultos considerarem que eles são seres totalmente desenvolvidos e credíveis e apenas eles detêm o poder de influenciar as crianças e que, sendo seres interdependentes, se influenciam mutuamente. (cf. Nogueira, 2009).

Roger Hart (1992), um dos principais teóricos da participação infantil, demonstra através da metáfora da escada de participação a existência de vários níveis de participação das crianças, que denotam, por sua vez, vários modos de relação entre adultos e crianças. De acordo com esta metáfora, podem ser reconhecidos **oito** níveis de participação das crianças²⁴. Os três primeiros - i) manipulação; ii) decoração e iii) tokenismo - são considerados níveis de não participação porque representam formas de participação aparente, ou seja, as crianças estão presentes em atividades mas nas ações desenvolvidas não se consideram, efetivamente, os seus pontos de vista e envolvimento, não tendo assim oportunidade de exercer influências que sejam fundamentais para a mudança do que já está estabelecido. Já os cinco últimos - iv) delegação com informação; v) consulta e informação; vi) iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança; vii) processo iniciado e dirigido pelas crianças e viii) processo iniciado pelas crianças e as decisões partilhadas com os adultos, são considerados níveis de participação porque é nestas ocasiões que se verifica a oportunidade das crianças participarem e de criarem espaços de agência (cf. Gomes, 2003).

Com base nos níveis de participação de Hart, surgiram variadíssimas teorias e novas propostas sobre a participação das crianças que Tomás (2007) sintetiza. Jaume Trilla e Ana Novella (2001) definem a participação através de quatro fatores modeladores, nomeadamente, a implicação; a informação/consciência; a capacidade de decisão e compromisso/responsabilidade e, dessa forma, apresentam uma nova tipologia de participação: i) a participação simples; ii) a participação consultiva; iii) a participação projetiva e iv) a metaparticipação. Já Harry Shier (2001) apresenta uma proposta que é elaborada por oposição à de Hart (1993), não contemplando níveis de não participação, mas apenas englobando atitudes positivas relativamente à participação, e Rendy e Ratna (2002), recorrendo criticamente à escada de participação de Hart já referida, mas indo além dela, defendem que “existem diversas formas de participação das crianças: resistência activa; barreiras; manipulação; decoração; tokenismo; tolerância; indulgência; crianças designadas mas informadas; crianças consultadas e informadas; adulto[s] que] inicia[m] e partilha[m] decisões com as crianças; crianças [que] iniciam e partilham decisões como os adultos; crianças [que] iniciam e dirigem; [processos] iniciado[s] e dirigido[s] por crianças e adultos.” (cf. Tomás, 2007: 59).

A diversidade de níveis de participação apresentados, incluindo os níveis considerados como não participação, conduzem à consideração de que, de facto, o direito das crianças

²⁴ Cf Anexo II – Quadro síntese dos níveis de participação de Hart (1992).

participarem na sociedade ainda não está plenamente definido nem visível; que muitas situações tidas como participação que a sociedade adulta proporciona às crianças são ilusórias; e que a ideia de participação numa sociedade mais alargada (espaço mais amplo do que a vizinhança) ainda não é considerada viável, tal como aferiu Fernandes (2009) através dos discursos das crianças que incluiu na sua investigação.

Com efeito, segundo Fernandes (2009), a participação no espaço público pode ser considerada segundo três dimensões – dimensão da participação representada; dimensão da participação simbólica; dimensão da participação concreta. Pode então dizer-se que estas três dimensões vêm configurar toda a reflexão que foi apresentada ao longo deste capítulo pois, por um lado, a participação continua a ser apresentada como uma dinâmica delegada aos adultos e, assim, as investigações com crianças correm o risco de serem revestidas pela questão do adultocentrismo (dimensão da participação representada). Por outro lado, a participação surge como sendo simbólica, isto é, os espaços de participação para as crianças continuam a ser ilusórios, “sem qualquer efeito na construção de uma cidadania infantil que, para além do mais, sedimentam nas crianças representações clássicas de cidadania aparente.” (*idem*: 329). Para além disso, a participação é descrita pelas crianças como sendo importante nas situações que apresentam implicações reais nas suas próprias vidas, como por exemplo, em processos judiciais. No entanto, “o espaço social da criança está [ainda] limitado (...) por um enfoque num paradigma assistencialista e de bem-estar, o qual sustenta uma noção restrita da acção social das crianças, já que reconhece a sua competência para falarem, mas somente em circunstâncias cuidadosamente planeadas e prescritas de acordo com as agendas dos adultos.” (*ibidem*: 330). Todas estas dimensões representam lugares que a participação infantil assume na nossa sociedade e relembram todas as limitações e obstáculos que lhe são colocados pela sua condição na ordem geracional (Mayall, 2001) que estrutura a sociedade.

Posto isto, o conceito de participação não se resume assim, ao “fazer parte” e ao “executar”, correspondendo antes “à necessidade de todos e de cada um do protagonismo individual e colectivo, com o exercício de um poder em todos os níveis de vida. Esse exercício será construído cooperativamente, através de uma atitude comunicativa de respeito mútuo que permita realizar projectos partilhados” (López *et al*, 2004 *cit in* Nogueira, 2009: 85). Assim, o direito das crianças darem a sua opinião implica admitir que a participação compreende alguma autonomia naquilo que lhes diz respeito e que os adultos as deviam escutar mais e decidir/discutir em colaboração com elas assuntos que lhes dizem respeito. Trata-se assim de advogar uma participação agenciada (cf. James *et al*, 1998) que é aquela que tem em conta a pluralidade de pontos de vista e de formas de ser e estar e, ao

mesmo tempo, as especificidades e subjetividades pessoais, visando contribuir para que as crianças e jovens se transformem em cidadãs/aos no futuro, sendo já cidadãs/aos no presente. Como tal, a participação das crianças só será efetiva se, por um lado, a definirmos como um direito fundamental que permite o reconhecimento da dignidade e da igualdade e, por outro, como um exercício concreto de autoria social e da construção de uma identidade tornando-se assim, um fator do interesse da própria criança e da sociedade. Partilhando a posição de Tomás (2007), a participação é uma forma de reforçar os valores democráticos e, assim, é um direito fundamental da cidadania.

Em síntese

O desafio deste capítulo foi interrogar a ideia tradicional de socialização que vê as crianças como seres que se limitam a interiorizar a cultura dos adultos, dando ênfase à reprodução interpretativa que salienta a capacidade seletiva, criativa, reflexiva e crítica das crianças nos processos de reprodução e produção social. É sob esta perspetiva que a participação infantil é possível e justificável, pois apesar das crianças serem afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, elas não se limitam a conformar-se passivamente a elas. Ao invés, participam ativamente na mudança social do mundo adulto porque também confrontam, desafiam, subvertem, ressignificam e transformam aquelas mesmas estruturas e culturas.

Não obstante, dada a ordem geracional que posiciona o grupo social da infância na dependência estrutural dos adultos e a forma como ela é socialmente construída pelos adultos, ao interferir nos modos como eles concebem as crianças /jovens e se relacionam com eles, acarreta sérios constrangimentos para a sua participação na organização social. Daí que, a realização dos direitos das crianças, em particular, os de participação, continuem, na maior parte dos casos, a fazer-se por decreto. Quer isto dizer que a participação infantil concreta, como exercício de cidadania, detém grande visibilidade nos discursos teóricos e pouca visibilidade na prática quotidiana.

Neste sentido, ao salientar a perspetiva das crianças como atores sociais que chama a atenção para os modos e formas da ação social configurados nas culturas de pares infantis, procurou-se entendê-los como expressões legítimas delas se auto-hetero narrarem por direito próprio, veiculando informações credíveis sobre si e a sua própria vida; como evidências que atestam as suas competências para exercerem a(s) sua(s) própria(s) voz(es) e procurarem fazer-se ouvir socialmente e como condições imprescindíveis para participarem na sociedade enquanto sujeitos de direitos assumindo o estatuto de crianças cidadãs. Igualmente importante

é a chamada de atenção para a necessidade de se refletir criticamente o modo como são concebidas as categorias infância e adultez, desafiando as suas definições como consumadas, a sua oposição dicotômica rígida e a noção de poder unilateral, pela denúncia do adultocentrismo como “o obstáculo dos obstáculos” que se colocam à produção de outros conhecimentos acerca das crianças e de uma outra relação com elas, que a mudança de paradigma proposto pela Sociologia da Infância reclama, de modo a superar a contínua invisibilidade das crianças e as resistências adultas aos direitos que lhes são próprios (cf. Nogueira, 2009).

CAPÍTULO III - O Projeto “*A nossa voz vale +*” - questões teórico-metodológicas e éticas da pesquisa realizada com crianças

A “transferência” das preocupações teóricas expostas no capítulo II para o âmbito de um projeto adulto dirigido à infância que, precisamente se designa, “*A nossa voz vale +*”, significa uma particular atenção às opções e aos procedimentos metodológicos e éticos utilizados nessa investigação em que se inseriu o estágio, já que nele assume uma importância central, a relação adultos-crianças. Neste sentido, este capítulo apresenta primeiramente as metodologias concebidas pela equipa da DEAS da CMV para usar na concretização do projeto em causa, desde os procedimentos aos constrangimentos encontrados ao longo do trajeto da sua implementação, a que se segue, a sua discussão e análise críticas em função das preocupações teóricas, metodológicas e éticas de uma pesquisa em parceria entre os adultos e crianças, na qual a conceção de cidadania ativa que resulta do reconhecimento formal dos seus direitos e do olhar sobre as crianças enquanto atores sociais competentes, ativos e com “voz”, se assume como condição absoluta para a sua escuta e para o desenvolvimento de investigações com crianças e jovens. Em causa está o trabalho desenvolvido no estágio e a reflexão que se impõe/impõe para ponderar as possibilidades e obstáculos que as crianças e jovens do concelho de Valongo tiveram para efetivar os seus discursos e a sua participação para a melhoria do concelho.

1. Apresentação do trajeto da pesquisa/estágio

Em setembro, no momento em que o meu estágio se inicia no âmbito da pesquisa com crianças e jovens que envolvia o Projeto “*A nossa voz vale +*”, estando os seus objetivos já previamente definidos (cf. Carta da CM para a FPCEUP²⁵, 28 de maio), comecei por participar em reuniões com a equipa por ele responsável.

Estas primeiras reuniões tiveram por objetivo definir a aplicação da etapa número 2 do PEM, isto é, o projeto “*A nossa voz vale +*”, tendo sido refletidas e debatidas as opções metodológicas a utilizar²⁶, bem como, a forma como se devia abordar as escolas para que a minha entrada no terreno fosse facilitada. Em relação às opções metodológicas a usar com as crianças e os jovens, a CMV definiu a realização de “atividades dinâmicas” concebidas pelas professoras bibliotecárias da Escola EB 2/3 Z, envolvidas no projeto *Fénix*, um projeto da

²⁵ Carta onde a CM expõe o objetivo do projeto “*A nossa voz vale +*” e o propósito do estágio.

²⁶ Inicialmente a CMV pretendia a aplicação de inquéritos por questionário a TODAS as crianças e jovens do concelho, e a TODAS as instituições públicas e privadas, desde do 1º ao final da escolaridade básica, porém, esta opção foi eliminada após várias reuniões sobre o projeto.

rede de bibliotecas nacionais, e, ainda, a elaboração de “composições” pelas crianças e jovens que já frequentam o 1º, 2º e 3º CEB, contando com a colaboração de professores.

Ao longo destas reuniões, face às propostas definidas pela CMV, tive oportunidade de manifestar a preocupação em relação aos processos sociais desenvolvidos entre os adultos e as crianças/jovens nas pesquisas que pretendem, efetivamente, captar as suas vozes, de forma a evitar a prática dominante do adultocentrismo, defendendo ser fundamental que as metodologias eleitas fossem selecionadas tendo em atenção a heterogeneidade e as diferenças etárias e socioculturais dos grupos de crianças e jovens, as relações desiguais de poder e saber existentes entre os adultos e crianças e a importância de estabelecer uma relação no terreno, sob pena destes atores serem tomados como simples “ecos” das perspectivas adultas (cf. Anexo VIII).

Posto isto, e em função da curta duração do estágio, as funções que desempenhei no âmbito do projeto “*A nossa voz vale +*” foram, fundamentalmente, a de acompanhar a implementação dos procedimentos de recolha de informações definidos junto das crianças e jovens, na qualidade de observadora, por um período de dois meses, entre outubro e novembro; e a de realizar a sua transcrição e análise de conteúdo qualitativa, quantitativa e comparativa, redigindo o respetivo relatório final, nos restantes três meses.

2. A pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto “*A nossa voz vale +*”

2.1. Procedimentos para a seleção dos grupos de crianças e jovens e respetivas escolas

Na impossibilidade de tempo útil para recolher e analisar informações de *todas* as crianças e jovens de *todas* as instituições públicas e privadas, desde o JI ao final da escolaridade básica, do Concelho de Valongo para a concretização de um projeto que se pretendia municipal e em que era essencial um trabalho longo, contínuo e abrangente de toda a população do concelho, a CM optou por selecionar apenas uma amostra.

O processo começou ao nível do JI, com uma reunião com a representante das educadoras de infância do agrupamento de Campo, na qual estou presente junto das técnicas da CMV responsáveis pelo PEM, em que aquela sugere o grupo de crianças do JI e o JI onde eu deveria estar presente, conforme a seguinte nota de terreno:

A reunião iniciou por volta das 16h30 e quando a Dr.ª S expôs à educadora (...) o que se pretende com o meu estágio. Esta mostrou-se muito interessada e deu sugestões de JI para onde devo ir. Assim, decidiram que começo pelo JI da escola A que tem uma turma de 25 crianças (...) Relativamente à minha entrada na escola, ficou decidido um primeiro contacto com a educadora responsável pelo grupo

e outro, com a educadora representante do agrupamento de Campo, na terça-feira, pelas 10h00, na escola A (N.T. – 15 de outubro, 2010).

É esta mesma educadora de infância que intervém no processo de seleção das crianças e jovens da escolaridade básica, ao sugerir três turmas já envolvidas no Projeto *Fénix – projecto da rede de bibliotecas nacionais*. Assim, no que diz respeito aos principais critérios usados para selecionar as crianças e jovens que frequentam a escolaridade básica, foram considerados *uma turma e o último ano de cada um dos seus ciclos*, ou seja, uma turma do 4º ano do 1º CEB; uma turma do 6º ano do 2º CEB e uma turma do 9º ano do 3º CEB. Porém, a seleção da turma de 3º CEB acabou por não seguir este critério pois, como os/as jovens do 9º ano estavam em ano de exames nacionais, foi selecionada, em alternativa, uma turma de 8º ano.

Neste sentido, a recolha de informações *apenas* diz respeito a um total de 60 crianças e 25 jovens, representando 6,40% das/os que existem no Concelho, tendo-se concentrado *apenas* na escola A (grupo de crianças do JI e do 4º ano do 1º CEB) e na escola E.B 2/3 Z (crianças e jovens do 6º e 8º ano do 2º e 3º CEB, respetivamente).

2.2. Os procedimentos de recolha de informações

Conforme já foi mencionado, para a recolha de informações junto das crianças e jovens, a CMV utilizou como principal procedimento metodológico a realização de “atividades dinâmicas” e, ainda, a elaboração de “composições” pelas crianças e jovens que já frequentam o 1º, 2º e 3º CEB.

• “as facilitadoras”

Perante as dificuldades que emergem do curto tempo para realizar o estágio e, consequentemente, para estabelecer um contacto mínimo com as crianças e jovens²⁷, a que acresciam outras dificuldades relacionadas com o meu desconhecimento e a inexperience face às investigações com crianças e jovens²⁸, o processo de recolha de dados para o Projeto “*A nossa voz vale +*” contou com o contributo de “facilitadoras” junto das crianças e jovens: no caso do JI, a “facilitadora” seria a própria educadora de infância das crianças e, no caso das crianças mais velhas e jovens, seriam duas professoras bibliotecárias que habitualmente desenvolviam ações com elas/es.

Com efeito, no decurso das reuniões com a representante das educadoras de infância do agrupamento de Campo já mencionada, ela apresentou-nos duas professoras bibliotecárias da

²⁷ Apesar do estágio ser, apenas, durante cinco meses, a intervenção com as crianças também foi limitada a duas sessões por turma, como se irá perceber de seguida.

²⁸ Cf. Anexo III - Análise dos processos de recolha de informações junto das crianças

escola EB 2/3 Z que viriam a tornar-se “as facilitadoras” do processo de recolha de informações junto das crianças e jovens do ensino básico, pois, afinal:

“(...) a ideia é integrar-me no projeto que elas já têm, ou seja, no projecto Fénix – projeto da rede de bibliotecas nacionais. Como são professoras bibliotecárias que colaboram em projetos a nível da rede e do agrupamento, têm como objetivo melhorar as capacidades das crianças/jovens. Esta biblioteca faz parte da rede de bibliotecas nacionais e, desta forma, dentro do projeto Fénix, elas desenvolvem subprojectos como por exemplo: (Re) Nascer com as Histórias. (...) Como as professoras dizem, o lema é: “o sonho comanda a vida”, por isso acham que é muito proveitoso que o projeto “A nossa voz vale +” se desenvolva junto com elas. É através dos sonhos das crianças que se pode recolher os “sonhos transformadores da realidade”. Por isso, em parceria com as professoras bibliotecárias vou recolher a informação dos diferentes ciclos. (N.T. - 26 de outubro, 2010).

Ou seja, o processo de recolha de dados para o Projeto “A nossa voz vale +” coincidiria com a realização de uma série de “atividades dinâmicas” propostas pelas professoras bibliotecárias no âmbito da sua intervenção no projeto *Fénix* – projeto da rede de bibliotecas nacionais. Neste sentido, dada a natureza das ditas “atividades dinâmicas” e a sua organização em função dos grupos de crianças e jovens, bem como a familiaridade que já tinham com elas/eles, as mesmas foram inteiramente dinamizadas pelas professoras bibliotecárias da Escola EB 2/3 Z. No caso, da recolha de dados através de composições escritas pelas crianças e jovens, as “facilitadoras” para o acesso às crianças e jovens foram três professores/as dos respetivos níveis de escolaridade.

• Acerca da organização da recolha de informações

A realização das “atividades dinâmicas” ocorreu em quatro sessões, entre os meses de outubro e novembro de 2010, e foram desenvolvidas i) na Escola A, implicando a produção individual de um desenho pelas crianças sobre a “*Escola dos meus sonhos...*” proposto pela educadora, seguido do registo escrito da sua descrição pelo(a) respetivo(a) autor(a), pela educadora; ii) no contexto da Biblioteca da Escola da A, através do uso de um *power point*, com versos sobre a “*Escola com dias de todas as cores*”²⁹ seguido da auscultação das crianças em torno dos dias na escola que são bons e/ou maus - atividade concebida e dinamizada pelas

²⁹ “Cada dia é diferente, e cada um sua cor tem/Mas todos são importantes, pois nos levam mais além!/Há dias que são amarelos como o sol e como as flores/Nesses dias há alegria, não há lágrimas nem temores/ Outros são cor-de-laranja como o sumo, tão docinhos/Esse são dias bem cheios, de brincar com os amiguinhos!/Também há dias vermelhos como o sol, ao fim da tarde/Neles não há tempo para tudo, são cheios de actividade!/Por vezes vêm os dias azuis cheios de calma e de paz/Quando tudo está tranquilo e corre bem o que se faz./Os dias verdes são cheios de criatividade e imaginação, há projectos a nascer e ideias até mais não!/Mas também há dias roxos, um pouco tristes, por vezes, quando não correm tão bem/quando acontecem revezes!” (Actividade 1º CEB, 28 de Outubro, 2010).

professoras bibliotecárias; iii) no contexto da Biblioteca da Escola EB2/3 Z, envolvendo o uso de cartões com diversas imagens³⁰, a partir das quais se previu a sua transposição, através da imaginação das crianças e jovens, seguido da sua auscultação para captar as representações que detêm acerca da escola e comunidade - atividade igualmente concebida e dinamizada pelas professoras bibliotecárias (cf. quadro 2).

Quadro 2 – Processo de recolha de informações - datas, locais, atores e atividades desenvolvidas - Síntese

| Data e Local | Atores envolvidos | | Atividade desenvolvida |
|---|---|---|---|
| | Adultos | Crianças/Jovens | |
| 21 Out JI - Escola A | 1 Educ. inf ^a | 20 crs | Elaboração de um desenho intitulado como “ <i>A escola dos meus sonhos...</i> ”. Descrição de cada desenho pelo/a respetivo/a autor/a. |
| 28 Out Biblioteca Escola A | 2 prof ^{as} bibl 1 prof. turma | 18 crs 4 ^a /1 ^o CEB | Apresentação de um power point intitulado como “ <i>Uma escola com os dias de todas as cores</i> ”. Debate sobre a escola com as crianças. |
| Sala de aula | prof ^a da turma | | Elaboração de composições pelas crianças |
| 12/18/19 Nov Biblioteca - Escola EB 2/3 Z | 2 prof ^{as} bibl 1 prof. da turma | 22 crs 6 ^a /2 ^o CEB | Uso de cartões com determinadas imagens, as quais tinham de ser transpostas para a realidade da escola/comunidade. |
| | | | Elaboração de composições pelas crianças |
| | | 25 jvs 8 ^a /3 ^o CEB | Uso de cartões com determinadas imagens, as quais tinham de ser transpostas para a realidade da escola/comunidade. |
| | | | Elaboração de composições pelos jovens. |

Excetuando o grupo de 20 crianças do JI, o material relativo às *composições* realizadas pelas crianças e jovens do 4^o, 6^o e 8^oanos nunca corresponde à sua totalidade. Assim, na segunda sessão, o grupo de crianças do 4^o ano do 1^o CEB, que é constituída por 18 crianças, obtiveram-se, apenas, 17 composições, ficando a faltar a de uma que não participou na primeira sessão da atividade dinâmica do *power point*. Com o grupo de crianças do 6^o ano do 2^o CEB, que é composto por 22 crianças, apenas obtiveram 18 composições porque i) duas crianças de ensino especial não foram incluídas na atividade; ii) uma criança nunca participou

³⁰ O primeiro conjunto de cartões mostrava personagens (*extra-terrestre, príncipe, lenhador, marinheiro, donzela*); o segundo conjunto representava o estado de espírito dos alunos quando iam para a escola e comunidade (*manhã escura e fria, numa manhã de nevoeiro, brilhante dia de Outono, dia de primavera*); o terceiro conjunto de cartões apresentava a forma como se deslocavam para a escola e para a comunidade (*num cavalo branco, numa carruagem, num camelo, nas asas de um pássaro*); o conjunto seguinte pretendia expor a forma como os alunos se sentem no interior e exterior da escola (*numa ilha perdida no oceano, jardim maravilhoso, planeta distante, castelo assombrado, belo palácio, densa floresta*) e para finalizar a atividade era apresentado um conjunto de cartões que se referiam aos adjuvantes e oponentes da escola (*um amigo, um génio bom, uma fada, ou um peixe que fala e uma múmia que fala, um pirata, um génio mau ou uma bruxa muito má, respetivamente*).

apesar de ter estado presente na realização da atividade; iii) uma criança não esteve na escola no dia em que se desenvolveu a sessão da elaboração das composições na biblioteca. No que se refere ao grupo de jovens do 8º ano, 3º CEB, que é composta por 25 elementos, há simplesmente 24 composições porque um(a) dos jovens não esteve presente na sessão da sua elaboração. Neste sentido, a recolha de informações através da elaboração das composições diz respeito, unicamente, a um total de 35 crianças e 24 jovens (cf. quadro 3):

Quadro 3 – Síntese do total de composições obtidas por grupo-turma

| Grupo-turma | Ano | Nº total crianças | Nº parcial de composições |
|--------------------------------|------------|--------------------------|----------------------------------|
| JI | ---- | ---- | ---- |
| 1º CEB | 4º ano | 18 | 17 |
| 2º CEB | 6º ano | 22 | 18 |
| 3º CEB | 8º ano | 25 | 24 |
| Nº total de composições | | | 59 |

Os registos obtidos foram separados por referência ao tipo de instituição (JI e Escola) e, neste último, reagrupados por nível de escolaridade. A cada um destes registos foi atribuída uma letra para assegurar o anonimato das crianças/jovens.

• **As descrições das crianças do JI acerca dos seus desenhos e a redação de composições pelas crianças e jovens**

A escrita das descrições das crianças do JI foi levada a cabo pela educadora de infância, após as crianças terem acabado o seu desenho: a educadora ia chamando para a sua beira, uma criança de cada vez para que, individualmente, as vinte crianças descrevessem o seu desenho. Desta forma, olhando para o desenho a educadora perguntava à criança como era a sua escola de sonho e o que continha. Por vezes, quando algumas crianças não se mostravam muito recetivas à descrição do seu desenho, a educadora direcionava o seu discurso para alguns aspetos contidos no desenho.

A escrita das composições pelas crianças e jovens ocorreu na escola i) em contexto *sala de aula*, apenas com a professora do 1º ciclo; ii) em contexto *biblioteca* com as professoras bibliotecárias, e com as professoras dos respetivos níveis de ensino. Em ambos os casos as professoras solicitaram-lhes que procurassem definir a sua escola ideal com base no que a escola precisa para que haja uma melhor aprendizagem. Neste momento, foi referido pelas professoras que as composições não deviam ser elaboradas apenas segundo a vertente diversão mas tendo em consideração as questões: “*O que gosto na minha escola? O que*

mudaria para que ela se transformasse na.... Escola dos meus sonhos.”³¹. Para além disso, na turma de 2º e 3º CEB, que abordou a vertente Comunidade, foi também pedido que realizassem uma composição segundo as questões: “*O que gosto na minha comunidade? O que mudaria para que ela se transformasse na.... Comunidade dos meus sonhos.*”³².

- **Acerca das atividades dinâmicas realizadas com as crianças do 4º ano do 1º CEB**

No caso do 1º CEB, a sessão teve início com a leitura de um *power point* apresentado pelas professoras bibliotecárias sobre “*Os dias de todas as cores*”. Após a sua leitura, onde referiram todos os dias de cor que consideram existir na escola, estava previsto que as crianças interviessem na atividade mas tal não se verificou. Para tentar cativar a participação das crianças e para as familiarizar com o objetivo pretendido com a sessão, as professoras bibliotecárias viram-se com a necessidade de as questionar sobre quem desejava falar acerca do que tem a escola. Só depois disso, quando as crianças começaram a participar na conversa, as professoras bibliotecárias decidiram abordar os dias apresentados no *power point* pedindo-lhes que falassem “de um dia vermelho na escola” e assim sucessivamente, a respeito de cada uma das cores.

Terminado este momento, deram início a um novo tema de conversa, abordando desta forma, “*o que é necessário para que a escola seja uma Escola de Sonho*”.

- **Acerca das atividades dinâmicas realizadas com as crianças do 6º ano/2º CEB e jovens do 8º ano/3º CEB**

Relativamente ao 2º e 3º CEB, a primeira sessão decorreu com base numa actividade com um conjunto de cartões que representavam cinco elementos necessários para elaborar uma narrativa que incluía como tema a abordar a *Escola* e a *Comunidade* das crianças e jovens. Com os cartões utilizados para o desenvolver da atividade pretendia-se saber e explorar i) *personagens* com quem se identificam as crianças e jovens na escola e/ou comunidade e porquê; ii) *edifícios* pelos quais a escola e a comunidade podiam ser representados e porquê; iii) qual o *estado meteorológico* que representa o seu estado de espírito e porquê; iv) quais os *meios de transporte* que desejariam adquirir para realizar o percurso casa-escola e vice-versa, bem como v) quais os aspetos que considerem *oponentes e/ou adjuvantes* na escola.

³¹ Retirado da capa do documento onde as composições foram elaboradas

³² Retirado da capa do documento onde as composições foram elaboradas

O momento da atividade que implicava a idealização do “meio de transporte” que as crianças e jovens gostariam de utilizar para fazer o percurso casa-escola e escola-casa não foi realizado da mesma forma nos dois ciclos de ensino, por questões de falta de tempo: no 2º CEB esta abordagem só se efetuou sobre o percurso casa-escola. Também o momento da atividade que implicava os cartões que representam os “oponentes e adjuvantes” foram direcionados apenas para a escola, a pedido das professoras bibliotecárias. Finalmente, o seu impacto não foi igual nas duas turmas: contrariamente às crianças do 6º ano, os jovens do 3º CEB mostraram-se muito resistentes à dinâmica. Com a apresentação dos primeiros cartões, os jovens revelam a falta de entusiasmo e recusam-se a participar, sendo somente nos cartões seguintes que começam a compreender a dinâmica e o número de participações a aumentar. Para além da questão das participações, sobressai um outro aspeto que assinala o impacto obtido nos dois ciclos de ensino. Refiro-me à padronização da atividade pois, enquanto as crianças do 6º ano dão o seu contributo focando-se, genericamente, nas opções de resposta fornecidas pelas professoras bibliotecárias, os jovens do 8º ano não seguem este mesmo pensamento e, em todos os momentos da atividade apontam novas hipóteses. Desta análise, pode-se concluir que a padronização das respostas não foi bem aceite, sobretudo, pelos jovens.

• **Acerca da observação e registo das observações realizadas**

Ao longo de todas as sessões que ocorreram na Escola A (JI e biblioteca) e na Biblioteca da Escola EB 2/3 Z, estive presente na qualidade de observadora e a minha principal preocupação foi a de escutar e observar ao pormenor a forma como a atividade estava a ser desenvolvida, ou seja, de tentar compreender as interações ocorridas entre os adultos e as crianças e jovens. Ao mesmo tempo, no decurso de cada uma das observações foi feita a gravação via áudio, a fim de assegurar o máximo de captação de todos os discursos e todos os pormenores audíveis presentes nas atividades da primeira sessão de cada turma.

No final de cada uma das sessões mencionadas foi efetuada a transcrição, na íntegra, das respetivas gravações³³ e procedeu-se à sua análise de conteúdo qualitativa, quantitativa e comparativa.

³³ Cf. Anexo IV- Transcrição da sessão do dia 21 de outubro com a turma de Jardim de Infância da Escola da A; Anexo V – Transcrição da actividade do dia 28 de outubro com o 4º ano; Anexo VI - Transcrição da actividade do dia 12 de novembro com o 6º ano; Anexo VII - Transcrição da actividade do dia 18 de novembro com o 8º ano.

2.3. Procedimentos de análise de conteúdo das informações

A análise incidiu sobre todo o conteúdo das informações recolhidas através dos diversos procedimentos e centrou-se, por um lado, na análise dos processos metodológicos e de relação observados entre os adultos e as crianças e jovens isto é, as suas interações discursivas, de modo a refletir a presença, ou não, do adultocentrismo e as possibilidades e constrangimentos que se colocaram à participação das crianças e jovens e, por outro, dando resposta ao “pedido” e preocupações da CMV, centrou-se na compreensão do tipo de informações recolhidas, não perdendo de vista a reflexão acerca das vantagens e limites da opção metodológica utilizada face aos objetivos visados. No ponto seguinte deste capítulo será apresentada somente a primeira análise³⁴, ficando para o capítulo seguinte deste relatório a análise dos resultados obtidos.

2.3.1. Análise de conteúdo das descrições dos desenhos e composições das crianças

A análise de conteúdo é uma etapa de investigação e/ou intervenção que pretende a descrição do conteúdo das mensagens obtidas e, assim, a inferência de conhecimentos relativos ao objeto de estudo. Para se realizar esta análise, é importante que inicialmente seja efetuada uma pré-análise da situação, isto é, uma leitura flutuante sobre os dados obtidos. No decorrer deste trabalho inicial, vai-se explorando o material recolhido e consequentemente, interpretando-o. É nesta sequência que vão emergindo categorias de análise que permitem organizar o material recolhido e reunir as informações por ordem de importância.

Após a concretização das diversas atividades desenvolvidas para a recolha de informações, a sua transcrição e organização, iniciou-se uma análise reflexiva e um tratamento sistemático baseada no material obtido i) na sessão com as crianças no JI, quando cada criança descrevia o seu desenho, ii) nas sessões com as crianças e jovens dos grupos do 1º, 2º e 3º CEB, nas quais elaboraram a sua composição; iii) nas sessões com as crianças e jovens dos grupos do 1º, 2º e 3º CEB, quando participaram nas atividades dinâmicas.

Com esse tratamento dos dados procurou-se dar visibilidade às informações transmitidas pelas vozes das crianças e jovens, bem como, aos silêncios que muitas vezes se manifestaram pois, é de notar que a análise de conteúdo exige a junção do conteúdo manifesto e do conteúdo latente na medida em que não basta descrever o conteúdo das mensagens expressas e exteriorizadas pelas crianças e jovens. Com efeito, a análise de conteúdo realizada com estes documentos permitiu desagregar as informações recolhidas através das

³⁴ Análise mais pormenorizada no Anexo III- Análise dos processos de recolha de informações junto das crianças.

composições e descrições das crianças do JI em unidades de sentido, as quais, foram sujeitas a sucessivas aglutinações por processos de analogia de sentido com vista ao seu reagrupamento em categorias. Neste processo de categorização procurou-se, por um lado, ter em consideração os objetivos que norteiam o Projeto em causa - levantamento das necessidades/representações da comunidade educativa, sobre os tempos, os espaços e os contextos onde se aprende e ensina - e, por outro, as perspetivas das crianças e jovens contidas no material recolhido.

Seguidamente, em função de procedimentos simples de análise quantitativa procurou-se contabilizar a frequência das categorias emergentes, sendo possível reorganizá-las segundo essa sua expressão. O diferente material obtido começou por ser submetido a processos de análise qualitativa e quantitativa parcelares, ou seja, considerando a diversidade dos procedimentos usados em função dos respetivos grupos de crianças e jovens, e, só depois foi sujeito à análise comparativa.

Por uma questão de maior e melhor leitura da análise e discussão dos resultados obtidos, os quadros que sintetizam cada uma das análises de conteúdo, qualitativa e quantitativa das descrições dos desenhos, das composições e das atividades dinâmicas, são apresentados juntamente com ela, no capítulo IV.

3. Análise do trabalho desenvolvido no decurso dos procedimentos de recolha de informações junto das crianças e jovens

Com o capítulo II do presente relatório, percebemos que a investigação com crianças tem registado, nos últimos anos, expressivos investimentos que emergem de um movimento de reconceptualização da infância. Esta nova forma de olhar para a infância vem realçar, entre outros aspetos, a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos, acentuando ainda a necessidade de pensar novas formas de investigação com crianças. É neste sentido que a CDC de 1989 vem afirmar o direito que as crianças e jovens têm de serem envolvidas(os) em decisões que afetem as suas próprias vidas. Porém, esta nova visão acerca das crianças por si só não basta já que na prática não é livre de consequências. É neste sentido, que se torna essencial analisar a forma como as atividades do projeto “*A nossa voz vale +*” se desenrolaram, nomeadamente os diálogos entre os adultos e as crianças. Só assim, será perceptível quem toma a palavra, quem conduz os diálogos, quem fala mais durante as sessões, de que modos as crianças e jovens são afetadas na expressão das suas opiniões, de que modos são efetuadas as interpretações sobre o que elas/es dizem. Ou

seja, só assim será perceptível até que ponto foram criadas as condições necessárias para a manifestação das vozes destes atores sociais; até que ponto elas foram ouvidas ou escutadas e compreender até que ponto o diálogo é um meio promotor ou obstaculizador de processos participativos infantojuvenis.

3.1. Análise dos processos de relação entre adultos e crianças e jovens

• O problema do adultocentrismo³⁵

Um dos exemplos denotativos do adultocentrismo em presença foi a forma como se realizaram as questões já que esta pode ter efeitos controversos quanto ao que é pretendido, podendo influenciar as respostas das crianças e jovens. Com a análise das atividades e sessões realizadas com as diversas turmas de crianças/jovens, percebe-se que são as professoras bibliotecárias quem domina o discurso em alguns momentos da atividade e quem conduz a tomada da palavra, mesmo nos diálogos havidos. Realizavam-no de uma forma, pode-se dizer, inconsciente, mas o facto é que são estes “pequenos pormenores” que se devem evitar numa investigação ou auscultação das crianças, pois assim o que se fica a saber não é o que as crianças e jovens pensam ou sentem, mas sim até que ponto vão ou não ao encontro do que delas/es é esperado pelos adultos, ou até que ponto estão, ou não, concordantes com eles. Passo a apresentar um momento da atividade com as crianças do 4º ano do 1º CEB, onde se percebe que a forma como as questões são elaboradas, bem como as suas interpretações das respostas, evidencia a sua posição adultocêntrica face à participação das crianças:

“[No âmbito da atividade “Uma escola com os dias de todas as cores...”, quando se discute o que era necessário ter para que a escola fosse “A escola ideal”] (...).

N – Um esqueleto maior que conserve.

Professora – Lá esta! Os tais materiais que são necessários. Olhem, o que é que nos falta na nossa sala, que muitas vezes a professora até quer escrever os vossos textos – ou vocês – para o blogue... falta-nos o quê?

G – Computador.

F – Internet.

Professora – Meios tecnológicos em condições. E outra coisa que era importante. Em vez de escrevermos com giz, o que era giro nós termos?

C – Uma caneta...

Professora – Não

E – Lousa.

³⁵ Cf. Anexo III - Análise dos processos de recolha de informações junto das crianças - pois a análise das atividades encontra-se mais pormenorizada no que se refere às relações estabelecidas entre os adultos/professoras e as crianças-jovens.

Professora – Não. Lousa, não temos, temos cerâmica. A coisa que temos de vir à biblioteca ver no PowerPoint... se tivéssemos o quê na sala? (...) Como é que se chama? Os quadros quê? Inter...

Várias crianças - Interativos!!!

A professora explica a necessidade de se ter um quadro interativo e continua: - Pois era. Era muito interessante. E era bom porquê? Porque há meninos que, por exemplo o C é asmático e às vezes temos um problema por causa de quê?

Várias crianças – Do giz.

Professora – Se calhar a escola devia pensar nessas coisas. A escola não... mas quem está à frente devia pensar nestes pormenores e pela saúde dos alunos, também.” (Registo atividade, 4ºano, 28 de outubro).

O mesmo aconteceu com as professoras bibliotecárias, no âmbito da “atividade dos cartões”:

“[o diálogo centra-se no modo como as crianças veem o espaço interior e exterior da escola e, quando se utilizam os cartões com as personagens oponentes ou adjuvantes que referem as pessoas que mais encontram na escola]

Pb2 – E por fora?

R – Uma alta montanha.

Pb2 – Uma alta montanha, porque...

R – Nós temos de subir e descer algumas montanhas.

Pb2 – O que isso quer dizer? O que queres dizer? Por haver espaços que são lá em cima e outros cá em baixo, é isso? E associas aos declives da montanha? [Neste momento a criança apenas acenou que sim com a cabeça e a professora passa para o aluno seguinte].” (Registo da atividade, 6ºano, 12 de novembro).

Outro exemplo da presença do adultocentrismo verificou-se, por vezes, em diálogos em que as professoras tiravam conclusões das respostas dadas pelas crianças e jovens. Estas conclusões advêm totalmente do raciocínio da professora pois o que ela conclui não se encontra no discurso da criança nem dele se infere:

“[No âmbito da atividade com as crianças do 6º ano, usando os cartões que representam as personagens com as quais elas se têm de identificar na comunidade (...)].

F – Uma donzela.

Pb2 – Uma donzela. Ela sente-se uma donzela na sua comunidade. Porque...

F – Sinto-me bem.

Pb2 – Sentes-te bem... toda a gente te conhece, estás à vontade na comunidade. [A professora prossegue a atividade acenando para a criança seguinte falar]. (Registo da atividade, 6ºano, 12 de novembro).

Estes são apenas alguns dos exemplos que demonstram a interpretação feita pelos adultos no que se refere a respostas dadas pelas crianças, de acordo com as suas próprias perspetivas. Se escutar a voz das crianças e dos jovens é importante para que se possam vir a implementar mudanças sociais que têm em consideração as necessidades e exigências destes cidadãos, que conhecimento do que elas pensam, sentem ou querem é que se retira se as conclusões e ilações se reduzem à perspetiva dos adultos? Tudo o que elas referem tem uma razão, mas compete à própria criança explicar o que pretende dizer. Já Jacqueline Scott (*in* Christensen & James, 2005: 98) defende “que quem melhor poderá providenciar informações sobre a perspetiva das crianças, ações e atitudes, são as próprias crianças”.

Na análise das atividades realizadas sobressai, ainda, a pressão exercida pelos adultos sobre as crianças para que elas respondessem, bem como a falta de liberdade que elas tinham ao dar a sua resposta, isto é, as crianças estão condicionadas pelas opções de resposta que os adultos lhes fornecem, já que ao existirem opções de escolha (atividade “os cartões”, no 2º e 3º ciclo e atividade “dias de cor”, no 1º ciclo), ficam automaticamente limitadas nas suas respostas e, consequentemente, nas suas justificações. Desta forma, coloca-se a questão de saber se se está a ouvir ou a escutar as crianças e/ou se elas estão apenas a falar e/ou a ter condições e a quererem expressar a sua voz. Não se estará apenas a *ouvir* as crianças quando há uma imposição tão recorrente das suas respostas pelos adultos? Não estarão as crianças simplesmente a responder cingindo-se apenas à *fala*, de acordo com as expectativas do adulto e para lhe fazer a vontade? Se a *voz* que se pretende ouvir é a das crianças e não a dos adultos por intermédio das crianças, que vozes estão, afinal, a ser privilegiadas?

Para além da pressão, a pressa também esteve constantemente presente durante a realização das atividades. O tempo disponível era apenas um bloco de 90 minutos e, assim, era todo ocupado pela atividade. A certa altura, as professoras bibliotecárias apressavam as respostas dos alunos porque o tempo já era curto:

“[No decurso da atividade com as crianças do 2º ciclo, após as professoras apresentarem as diversas opções de cartões sobre o modo como podem sentir a sua própria casa e imediações, a professora bibliotecária diz: – Agora tem de ser muito rápido.” (Registo da atividade, 6º ano, 12 de novembro).

Devido à constante preocupação com o tempo, as professoras bibliotecárias, muitas vezes, não atribuíam importância às respostas das crianças, não se registando quaisquer comentários às respostas dadas como acontecia noutras situações. É de salientar que se o objetivo da realização destas atividades com as crianças e jovens era recolher informações

qualitativas, a pressão, a pressa e a influência, entre outros aspetos já mencionados, são prejudiciais para a validade da informação recolhida. Sabe-se que as técnicas qualitativas permitem recolher informações significativas do ponto de vista dos sujeitos, requerendo algum tempo para se criar uma relação com eles e envolve uma contínua reflexividade para superar as ambiguidades que possam surgir. Por isso, coloca-se à reflexão a questão de saber até que ponto as duas sessões realizadas e as condições em que se realizaram, foram suficientes para dar voz às crianças e recolher informações credíveis.

3.2. Questões éticas

Partilhando da opinião de Fernandes (2009: 121) quando refere que “nenhum método de investigação é intrinsecamente participativo [e que é através] da forma como é desenvolvida que a investigação se torna participativa ou não-participativa”, invoco a importância que as questões éticas adquirem numa investigação. Isto porque, a nossa forma de estar e de nos relacionarmos com os outros é determinada por princípios básicos que são influenciados por diversos fatores, isto é, se a nível pessoal, a nossa forma de estar é determinada pelo crescimento pessoal e pela experiência que daí obtemos, já no campo profissional, esta questão complexifica-se pois existem pressupostos teóricos, metodológicos e éticos que devem ser considerados. Por um lado, porque existe a necessidade de proteger os indivíduos envolvidos na investigação e, por outro, porque é essencial obter uma base de orientação e autorreflexão crítica sobre problemas e/ou questões morais que possam emergir ao longo da investigação e assim, adquirir a capacidade de lidar com eles.

Com efeito, existem algumas questões de ordem ética que têm de ser pensadas quando se trabalha com referenciais teóricos que concebem as crianças como atores sociais, cidadãos e pessoas que produzem a sua própria cultura, porque em investigação a ética é encarada como sendo as normas referentes aos procedimentos considerados corretos ou incorretos (cf. Bogdan & Biklen, 1994 *in* Nogueira, 2009), exigindo um grande cuidado e atenção.

Se pensarmos nas questões adultocêntricas que surgiram do modo como as professoras e as professoras bibliotecárias desenvolveram as atividades, concordamos com Fernandes (2009) quando menciona que em investigação os adultos continuam a ser, ainda hoje, aqueles que detêm conhecimento e definem as regras. É neste sentido que a autora defende a construção de um roteiro ético de investigação com crianças, pois para além de salientar e focar a alteridade da infância, implica considerar um conjunto de princípios básicos em cada momento da investigação: na definição do âmbito e dos objetivos da investigação; na

definição e utilização dos instrumentos metodológicos para a recolha de informações, bem como, na construção e na divulgação do conhecimento que resulta da investigação:

- Definição do âmbito e dos objetivos da investigação: Desde logo, será importante que exista uma preocupação sobre o conhecimento a adquirir com a investigação, pois o projeto deverá ter como objetivo a produção de um conhecimento verdadeiro e fiável acerca dos protagonistas da investigação – as crianças/jovens. Desde logo, qualquer tipo de manipulação sobre as crianças deverá ser anulada.

- Definição e utilização dos instrumentos metodológicos: A preocupação sobre os métodos e técnicas a utilizar de modo a obter um conhecimento válido sobre o que as crianças/jovens referem e pretendem, é também um aspeto essencial que caracteriza a ética de um investigador. As técnicas a utilizar devem permitir que a criança se sinta uma parte constituinte da investigação, pois somente desta forma é que o poder adulto será reduzido.

- Respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças envolvidas: Este princípio ético é indispensável à investigação pois pretende salvaguardar a identidade da criança, bem como, aspetos inerentes à sua menoridade. É essencial que os responsáveis legais pela criança sejam consultados e tenham conhecimento de todos os compromissos inerentes à investigação. Este princípio implica uma negociação entre as crianças, os seus responsáveis e os investigadores.

- Inclusão ou exclusão das crianças: A forma como as crianças são selecionadas para a investigação deve ser eticamente informada para evitar discriminações a nível da etnicidade, da competência, do estatuto social, entre outros critérios. Como Fernandes (2009: 129) refere, “A consideração e salvaguarda do princípio da não-discriminação deverá ser um cuidado ético sempre presente ao longo de todo o processo de construção da informação, especialmente se estivermos a trabalhar com crianças que de algum modo experienciaram e continuam a experienciar situações de exclusão social.”.

- Consentimento informado das crianças: Este é um dos primeiros passos a ter quando se pretende uma investigação com crianças. Desde logo a criança deve estar informada acerca do trabalho que o investigador pretende e, assim, deve compreender que a sua participação é voluntária e que tem a liberdade de participar ou não, bem como, de desistir em qualquer momento da investigação. Por esta razão é essencial discutir com as crianças as técnicas e os instrumentos de recolha de dados para que estas escolham as que consideram ser mais confortáveis. Em suma, “Falar de consentimento informado significa (...) falar de estratégias de negociação entre adultos-investigadores e crianças-informantes, falar também de um processo de

permanente construção de conhecimento, de uma partilha de informação e de uma valorização das competências das crianças na investigação.” (*idem*: 131).

- Impacto da investigação: Este princípio ético implica refletir acerca das possíveis consequências da investigação nas crianças, bem como das conclusões que advêm da investigação.

De facto, o modo como o projeto “*A nossa voz vale +*” foi desenvolvido não seguiu à risca todos estes princípios. Como já foi mencionado anteriormente, a falta de formação em investigação com crianças por parte das professoras bibliotecas, influenciou todo o processo. No entanto, apesar de eu ter consciência de que as suas ações influenciavam os resultados da investigação e de ter a constante preocupação de comunicar aos responsáveis da CMV a importância de melhorar o processo de investigação que estava a ser desenvolvido, a condicionante *tempo* foi sempre um argumento usado para tal não se realizar.

Desde logo, o modo como foram selecionadas as crianças e os jovens (cf. pt 2.1. neste capítulo)³⁶, bem como, a forma como as(os) mesmas(os) tiveram conhecimento do projeto “*A nossa voz vale +*”, não se identifica com os princípios apresentados por Fernandes (2009). Se o objetivo do projeto era dar voz às crianças e escutá-las sobre o que consideram importante mudar na sua escola e comunidade, era essencial dar-lhes liberdade para decidirem se participavam ou não.

A escolha das atividades que foram desenvolvidas e os dias de contacto com as crianças e jovens revelou-se, também, uma tarefa difícil. Isto porque, tive sempre a preocupação de expor a ideia de *criança ator social com direitos* e de salientar a importância de se optar por técnicas que permitissem obter um conhecimento mais fiável do que as crianças e os jovens pensavam. Porém, o tempo disponível para estar com as crianças e jovens limitou todas as minhas opções e intenções (cf. anexo VIII) de aperfeiçoamento do projeto em causa.

No que se refere ao respeito pela privacidade de cada participante, este foi assegurado através do anonimato de cada criança e professora, atribuindo nomes fictícios pois esta informação não era relevante para a investigação em causa e seus objetivos.

Subjaz a toda esta reflexão a importância da simetria ética (cf. Christensen e Prout, 2002) entre as crianças e os adultos, uma vez que as relações de investigação devem ser caracterizadas por um permanente respeito, clareza e diálogo aberto e franco ao longo de todo o processo de investigação, de modo a minimizar o poder dos adultos sobre as crianças. Por

³⁶ Um caso particular foi notório no decurso das atividades realizadas, pela exclusão de duas/dois alunos com NEE que estiveram a ter apoio enquanto a turma participava nas atividades do projeto.

esta razão, passo a apresentar a importância que a *Mediação* e o meu papel enquanto *Mediadora Sócio-educativa e da Formação* adquiriram no projeto “*A nossa voz vale +*”.

4. O papel da Mediação no Projeto “*A nossa voz vale +*”

A mediação é um conceito que tem sido cada vez mais valorizado na sociedade porque, o seu uso tem-se tornado cada vez mais flexível no sentido de que procura adequar-se às necessidades e interesses dos cidadãos. Desta forma, a mediação revela-se como um conceito polivalente, tornando-se redutor resumi-la à resolução de conflitos. Convocando, a propósito, Moore (1998a: 28), pode dizer-se que a mediação é um exercício de intervenção social, pois a intervenção “ (...) significa entrar em um sistema contínuo de relacionamentos, ficar entre pessoas, grupos ou objectos, com o propósito de ajudá-los”. Normalmente é considerada uma intervenção de um terceiro neutro num conflito, com o propósito de ajudar as partes a resolver os seus problemas. Contudo, o que a distingue de outras formas de intervenção social é o facto desta exigir a manifestação expressa da vontade das partes serem o objeto de intervenção e, assim, conferir-lhes o poder de escolha. Nesta lógica de ideias, a mediação deve ser considerada como estratégia de intervenção em problemáticas de integração *na e da* sociedade, contribuindo para a promoção da cidadania social e, conseqüentemente, da justiça social. No caso particular do estágio apresentado, a mediação implicou contribuir, na medida do possível (cf. anexo VIII), para um desenho metodológico mais atento à expressão e apreensão das vozes das crianças e jovens que foram integradas no projeto “*A nossa voz vale +*” para, assim, estabelecer condições favoráveis a novos patamares de participação cidadã.

Quando se analisa a mediação de acordo com a sua evolução histórica, percebe-se que atualmente, a forma como ela se usa é diversa, dependendo das necessidades dos cidadãos. Como refere Sousa-Vasconcelos (2002: 49) “As aplicações da mediação são inúmeras. Cada país tem evoluído na utilização da mediação de acordo com o interesse e as necessidades dos cidadãos e o apoio, maior ou menor, do Estado ao treino de mediadores e à aplicação da mediação.”.

Uma vez que a mediação é entendida de acordo com as circunstâncias, no caso particular do meu estágio na CMV, a mediação apresenta-se segundo duas versões: *mediação como tradução e como intermediação entre linguagens distintas e mediação enquanto processo de intervenção/investigação*.

• **Mediação como tradução e como intermediação entre linguagens distintas**

Jean-François Six (2003 *in* Neves, 2010) menciona que o papel de mediador não se deve resumir à intervenção em conflitos, mas pode também atuar na aproximação de pessoas ou grupos. Seguindo esta perspectiva, o meu papel enquanto mediadora assume uma posição de intermediação entre as crianças/jovens e a equipa da CMV responsável pelo projeto “*A nossa voz vale +*”, no sentido de transmitir à autarquia que a dependência por parte das crianças face aos adultos já não assume uma posição inquestionável na sociedade.

No desempenho do meu papel de mediadora entre as crianças e a instituição CMV, ao recorrer às bases teóricas da Sociologia da Infância, procuro informar que o modo como hoje se encara a infância, as crianças e o lugar central que conquistaram na sociedade, é resultado de uma evolução ao longo dos séculos; que as crianças passaram a ser encaradas como indivíduos com autonomia e capacidade de participar na sociedade porque são competentes e capazes de refletirem acerca de si, dos outros e das experiências que vivem nos diversos contextos que povoam e que ainda se continua a verificar, na atualidade, a exclusão das crianças e jovens dos processos de tomada de decisões políticas e da participação da sociedade (cf. capítulo II). Desta forma, enquanto técnica de mediação, embora não me tenha escusado a cumprir todas as determinações impostas, tentei sensibilizar diretamente a equipa da CMV para a importância de se valorizar, e de se experimentarem, outras opções metodológicas em que o tempo e a relação estabelecida permitissem produzir um olhar que refletisse e fornecesse informações credíveis sobre as suas próprias vidas e expectativas; e, indiretamente, pela devolução do relatório da análise relativa ao processo de pesquisa desenvolvido à supervisora local e das análises de conteúdo da informação recolhida e seu balanço crítico presentes no relatório final que foi entregue à CMV.

Não obstante a minha intervenção enquanto mediadora entre as crianças/jovens e a CMV se mostrasse fulcral para a boa concretização do projeto, abandonar a visão tradicional sobre as crianças pondo em causa a sua visão negativa (Sarmiento, 2005) constituiu, desde sempre, um obstáculo e uma dificuldade na concretização do projeto. Na verdade, as condições em que este projeto se desenvolveu subverteram o meu papel enquanto intermediária entre as crianças e a CMV, pois as opções assumidas e os processos metodológicos aceites pela autarquia foram, em nome dos objetivos definidos, e em boa medida, contrários à nova visão das crianças enquanto sujeitos possuidores de uma agência social³⁷, o que significa que o meu papel de mediadora foi suprimido pela predominância de

³⁷ Esta supõe uma ação coletiva baseada na interação, e atribui às crianças aptidões para interpretar o mundo e para estabelecer relações.

uma perspectiva adultocêntrica. Através da análise das atividades realizadas para captar as vozes e as opiniões das crianças acerca dos diferentes contextos onde interagem, comprovou-se que a nova visão acerca das crianças por si só não basta, pois a prática é muito mais exigente. Por este motivo, a atenção que depus sobre as questões metodológicas e éticas que se colocam à prática dos adultos para conhecerem as crianças foi primordial, inclusive para gerar situações que promovessem a discussão dos pressupostos em que a ação se conduziu e os respectivos resultados. Porém, estou ciente que o papel de um mediador sócio-educativo numa autarquia pode ser muito fragilizado pelo poder institucional que esta detém. Em suma, na assunção do papel de mediadora entre as crianças e a CMV, considero essencial a manutenção de uma postura vertical, fundamentada, crítica e reflexiva, face ao modo como os processos de recolha das informações foram desenvolvidos.

• Investigação enquanto processo de Mediação

Recorrendo a Neves (2010: 39), olhar para a investigação como processo de mediação traz dificuldades, porque “(...) no que diz respeito aos principais problemas colocados pela actividade de mediação, trata-se, fundamentalmente, de problemas de posicionamento do mediador face aos utentes (as questões da empatia, da imparcialidade), face a outras instituições (a legitimidade da intervenção, a sobreposição de funções relativamente a outros organismos), face à sociedade (a questão da ética)”. Ora, numa investigação com crianças em que o objetivo do projeto “*A nossa voz vale +*” era a produção de um conhecimento sobre a realidade social a partir das perspetivas das crianças e jovens, a fim de que as mudanças sociais que possam vir a ser implementadas sejam informadas e levem em consideração as necessidades e exigências destes cidadãos, tornava-se essencial que a recolha das imagens e representações das crianças fosse o mais viável e fiável possível. Neste sentido, as questões de posicionamento epistemológico, teórico, metodológico e ético são fundamentais, tornando-se imprescindível olhar para os constrangimentos da realidade que advêm do modo como as crianças são consideradas pelos outros adultos: os da CMV e as “facilitadoras”.

Assim, enquanto mediadora sócio-educativa e mestrande do domínio de *Infância, Educação e Sociedades*, procurei ter uma visão exaustiva dos processos e relações metodológicos implementados na prática porque se os investigadores reconhecerem, desde logo, que as crianças ainda são submetidas aos adultos, através dos dados que vão obtendo, interpretando e analisando podem ajustar os procedimentos metodológicos às exigências da realidade em estudo e da população envolvida e, assim, melhorá-los em função das suas especificidades. Pretender valorizar a voz e a participação das crianças e jovens exige a

presença de uma consciência relativamente às relações de poder e saber que existem entre adultos e crianças nas pesquisas, e isso implica assumir uma posição reflexiva face ao modo como esta, em particular, se desenvolveu.

Neste sentido, considero que a investigação desenvolvida pode ser entendida como um processo de mediação na medida em que, nesse processo de produção de conhecimento, a realidade começa por ser intermediada por preocupações que advém das diversas concepções de criança que existem disponíveis e por incoerências que ocorrem entre as intenções preconizadas e a sua prática. Isto significa, como se pode verificar no capítulo anterior, que as intenções e os espaços que são definidos como promotores de participação não passam, muitas vezes, de idealizações dos defensores dos direitos das crianças que decorrem da naturalização das relações entre adultos e crianças, e a que se associam práticas que continuam a tratar as crianças como seres sem razão. Assim, desde logo, o olhar que a equipa da autarquia detinha sobre as crianças influenciou a concepção do Projeto, de onde se depreende a concepção das crianças como atores sociais e cidadãos, como aliás indica o seu título, mas, depois, o mesmo já não aconteceu no decurso do processo de produção do conhecimento pretendido.

Desta forma, para que a investigação seja produtiva, as crianças devem ser percebidas como atores sociais de pleno direito, pois pensar na investigação como um processo de mediação implica, também, reconhecer que a participação só será efetiva se for atribuído “poder” de escolha às crianças. Estas devem ser devidamente esclarecidas acerca do que se espera delas e devem dar o seu assentimento de modo a participarem com vontade própria, de livre vontade e entusiasmo. Não é eticamente viável impor-lhes qualquer tipo de participação, pois mesmo que elas não queiram dar o seu contributo nem queiram participar, dificilmente o dirão de modo frontal, sendo provável que muito do que dirão esteja relacionado com os objetivos já pré-definidos da pesquisa, acabando por projetar e representar a voz adulta. Neste processo está subjacente uma dimensão ética que garante à criança/jovem o direito de consentir ou não participar da pesquisa, pois somente com o seu consentimento é que a investigação será produtiva. Desta forma, as questões éticas que começam a ser uma condição fulcral em investigação com crianças/jovens, vêm atribuir aos investigadores uma exigente responsabilidade, pois estes devem criar espaço para que as crianças e jovens sejam efetivamente escutadas(os).

Também nos processos de recolha de informações com crianças é exigido aos investigadores que detenham competências para lidar com interrogações epistemológicas que colocam desafios metodológicos, isto é, detenham “competências de reflexividade, no sentido

de questionar não somente seus valores e papéis, mas também os das crianças envolvidas no processo de investigação, bem como as escolhas dos métodos e ferramentas metodológicas e a forma como eles são utilizados” (cf. Christensen & James, 2005: VIII). Isto remete para importância de, na investigação com crianças, os investigadores reconhecerem os desiguais poderes entre adultos e crianças; facto que permite a sua consciencialização ao longo do processo e a possibilidade de redefinir estratégias mais capazes de incluir a sua participação. Só assim é que elas serão efetivamente *observadas* e *escutadas* e não apenas *vistas* e *ouvidas*. Para além disso, se o projeto pretende a participação das crianças, esta deve decorrer num ambiente propício para a partilha e interação entre todos os participantes, pois só desta forma é que se conseguirá ter acesso às suas opiniões, representações e sonhos transformadores da realidade. Com efeito, a investigação é considerada como processo de mediação, uma vez que “A actividade do mediador pretende, igualmente, conseguir que cada pessoa contribua com o melhor de si mesma no processo, criando esperança mútua e contribuindo para que se vejam como interlocutores dignos e válidos (...)” (cf. Torremorell, 2008: 82). Assim, o mediador deve criar “(...) um clima de segurança [e] uma atmosfera em que as emoções podem ser expressas e geridas.” (*idem*). Tal facto só será possível se existir um contacto contínuo entre todos os participantes e, assim, o mediador enquanto investigador conquiste a credibilidade dos participantes e, ao mesmo tempo, desenvolva a empatia com todos os presentes no processo. Isto implica que se desenvolvam diversas sessões e com grupos pequenos, pois a recolha de informações com uma turma de vinte e cinco alunos é extremamente difícil, uma vez que o barulho é constante e nem todas as crianças participam de igual forma.

Em suma, considero a investigação como um processo de mediação uma vez que a mediação pretende criar um bom clima relacional de modo a facilitar a aproximação e a comunicação entre as pessoas.

Em síntese

Ao longo deste capítulo foi apresentado todo o percurso do projeto “*A nossa voz vale +*”, de forma a descrever as metodologias utilizadas e o *como* foram usadas, e fazendo sobressair as exigências e implicações que uma investigação com crianças/jovens desvela para com o adulto-investigador que detém a responsabilidade de escutar as suas vozes.

Convocamos, a propósito, Soares (2006) que defende que a investigação com crianças, para ser genuína e efetiva, deve ser organizada de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem atores no processo de investigação. Porém, este é um aspeto que está ainda muito dependente das competências dos adultos no que se refere à organização e

seleção das estratégias de investigação a utilizar. Por esta razão, e de maneira a contrapor esta realidade, as metodologias participativas são/foram muito valorizadas no desenho metodológico do projeto “*A nossa voz vale +*”, na medida em que possibilitariam um melhor trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças. Porém, ao nível da sua implementação e desenvolvimento no decurso dos processos de recolha de informações estiveram sempre presentes as dificuldades epistemológicas resultantes da alteridade da infância (cf. Sarmento, 2005), de que resulta o obstáculo do adultocentrismo que impede reconhecer que as crianças detêm competências e especificidades geracionalmente construídas.

É neste sentido que a formação académica em mediação sócio-educativa se torna uma condição importante no âmbito deste projeto da CMV, pois se trata/ou de um exercício de intervenção social de acordo com as necessidades e interesses dos cidadãos crianças e jovens, visando contribuir para a promoção da sua cidadania social e epistemológica (cf. Qvortrup, 1994, *cit in* Ferreira 2004). Por esta razão, a mediação comparece neste estágio como *tradução e intermediação entre linguagens distintas* (adultos \neq de adultos; crianças \neq crianças;) e como *processo de investigação*.

Para concluir, partilha-se a posição de Fernandes (2009: 126) quando refere que, “(...) considerar as crianças como sujeitos de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção da ética da investigação, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância.”.

CAPITULO IV - Apresentação e discussão dos resultados

O capítulo que se segue devolve os resultados da análise de conteúdo das informações recolhidas através das composições e das atividades dinâmicas desenvolvidas com os diversos grupos de crianças e jovens. Procura-se, então, organizar, sistematizar, analisar e discutir os dados que se obtiveram a partir de um processo analítico e interpretativo em consonância com os objetivos do projeto “*A nossa voz vale +*”. Para isso, as informações recolhidas serão agrupadas em categorias específicas no sentido de se conseguir uma abordagem analítica intensa e, posteriormente, um confronto das dimensões emergentes com esquemas conceptuais que fundamentam a investigação.

A apresentação dos resultados será efetuada de forma sistematizada, considerando a análise de conteúdo qualitativa, quantitativa e comparada entre ciclos³⁸ das opiniões das crianças e jovens que i) num primeiro momento envolveu o uso de *desenhos e sua descrição* (JI) bem como a elaboração de *redações*; ii) que num segundo momento, envolveu o uso *atividades dinâmicas*. Por seu turno, a apresentação dos resultados em cada um destes momentos organiza-se internamente em trono das principais dimensões em análise no Projeto “*A nossa voz vale +*”- a escola e a comunidade -. Por fim, apresenta-se o balanço final de toda a análise.

1. As opiniões das crianças e jovens expressas através do uso de *desenhos* e sua descrição e elaboração de *redações*

Na análise de conteúdo das descrições dos desenhos pelas crianças do JI, verifica-se a presença de uma grande categoria – *Escola* – que é apresentada pelas crianças através de uma subcategoria - *Espaços* (86 ref^{as}) - que advém dos aspetos que compõem os seus desenhos e que se especifica, por ordem de relevância em três sub-subcategorias: *espaço exterior* (38 ref^{as}); *espaço interior* (34 ref^{as}) e *escola edifício* (14 ref^{as}); que, por sua vez, se desdobram em alguns aspetos mais particulares (cf. quadro 4). No caso da análise de conteúdo das composições realizadas pelas crianças e jovens do ensino básico, as subcategorias que emergiram de acordo com os vários aspetos referidos pelas crianças e jovens nas suas descrições e composições, dão corpo e confluem para duas grandes categorias - a *Escola* (304 ref^{as}) e a *Comunidade* (80 ref^{as}).

³⁸ Tal não impossibilita a consulta do Anexo IX – Análise de Conteúdo, onde se encontra uma análise mais aprofundada e parcelar dos dados obtidos.

Quadro 4 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das descrições dos desenhos - crianças do JI

| A - Categoria <i>Escola</i> e suas sub-categorias | | | T |
|---|--------------------------------|--|----|
| A.1. Espaços | A. 1.1 Espaço exterior | A. 1.1.1 Diversão/recreio (21c ³⁹) | 38 |
| | | A. 1.1.2 Natureza (17 c) | |
| | A. 1.2. Espaço interior | A. 1.2.1 O que tem a escola (13 c) | 14 |
| | | A. 1.2.2 O que deve ter a escola (1c) | |
| | A. 1.2. Escola edifício (14 c) | | 14 |
| Total de ref ^{as} | | | 66 |

No que concerne aos dados obtidos sobre a primeira grande categoria, a *Escola*, estes serão analisados segundo quatro sub-categorias, nomeadamente, i) *espaços escolares* (202 ref^{as}) que se multiplica em três sub-sub-categorias: *os espaços interiores* (135 ref^{as}), *espaços exteriores* (80 ref^{as}) e *a escola edifício* (4 ref^{as}) sendo que cada um deles, por sua vez, se desdobra numa miríade aspetos; ii) *pessoal* (51 ref^{as}), que se sub-divide em três sub-sub-categorias; iii) *aulas* (31 ref^{as}) (cf. quadro 5):

Quadro 5 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das composições - Escola -

| A - Categoria <i>Escola</i> e suas sub-categorias | | | T | |
|---|---|--|-----|--|
| A. 1. Espaço escolar | A. 1.1. Espaço interior | A. 1.1.1. Cantina (41 = 20 c + 21j) | 132 | |
| | | A. 1.1.2. Salas (32) | | A. 1.1.2.1. Salas de aula (22 = 15c + 7j) |
| | | | | A. 1.1.2.2. Sala de convívio (8 = 3c + 5j) |
| | | | | A. 1.1.2.3. Sala de estudo (2j) |
| | | | | A. 1.1.2.4. Sala de JI (2c) |
| | | A. 1.1.3. Materiais | | A. 1.1.3.1. Escolares (19 = 14c + 5j) |
| | | A. 3.1.3.2. Para espaço físico (8 = 3c + 5j) | | |
| | | A. 1.1.4. Biblioteca (23 = 11c + 12j) | | |
| | A. 1.1.5. WC (8 = 1c + 7j) | | | |
| | A. 1.1.6. Corredores (2 = 1c + 1j) | | | |
| | A. 1.1.7. Balneários (1c) | | | |
| | A. 1.1.8. Bufete (1j) | | | |
| A. 1.2. Espaço exterior | A. 1.2.1. Recreio | 1.2.1.1 Recreio em geral (33 = 12c + 21j) | 80 | |
| | | 1.2.1.2. Campo de futebol (17 = 15c + 2j) | | |
| | | 1.2.1.3. Diversão (13 = 9c + 4j) | | |
| | A. 1.2.2. Espaços ambicionados (16 = 9c + 7j) | | | |
| A. 1.2.3. Natureza (3 = 1c e 2j) | | | | |
| A.1.3. Escola “edifício” (4 = 2c + 2J) | | 2 | | |
| A. 2. Pessoal | A. 2.1. Professor@s (18 = 17c + 1j) | | 51 | |
| | A. 2.2. Alun@s (17 = 12c + 5j) | | | |
| | A. 2.3. Funcionári@s (16 = 11c e 5j) | | | |
| A. 3 Aulas (39 = 25c + 14j) | | | 39 | |
| Total de ref ^{as} | | | 304 | |

³⁹ Esta informação remete o número de crianças (c) ou jovens (j) que referem nas composições esta categoria.

No que se refere à segunda grande categoria *Comunidade*, as sub-categorias emergentes da análise remetem para i) *as pessoas* que habitam na comunidade; ii) *os espaços*, desdobrados internamente entre *os que existem* e *os que devem ser construídos*; iii) *as expectativas* apresentadas pelas crianças e jovens (cf. quadro 6).

Quadro 6 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das composições - Comunidade

| B - Categoria <i>Comunidade</i> e suas sub-categorias | | T |
|--|--|-----------|
| B. 1. Espaços | B. 1.1. Para construir ($17 = 7c + 10j$) | 33 |
| | B. 1.2. Para melhorar ($16 = 8c + 8j$) | |
| B. 2. Pessoas | B. 2.1 Habitantes em geral ($17 = 4c + 13j$) | 20 |
| | B. 2.2 Amigos | |
| B. 3. Expetativas ($17 = 9c + 17j$) | | 17 |
| B. 4. O que gostam ($10 = 1c + 9j$) | | 10 |
| Total de ref^{as} | | 80 |

Apesar da escola de que falam as crianças do JI e as do 4º ano não ser a mesma que é referida pelas crianças e jovens do 6º e 8º ano, pois no primeiro caso referem-se à Escola A e, no segundo, à escola EB 2/3 Z, existem aspetos que são comuns em todos os ciclos de ensino. Por essa razão, a análise que de seguida se realiza procura evidenciar aquilo que são os aspetos comuns mais salientes e aqueles que são os mais particulares em cada um dos casos.

1.1. Análise global e comparativa das descrições e das composições: A ESCOLA

1.1.1. Espaços da escola (287 ref^{as})

A ênfase atribuída aos espaços da escola foi efetuada por uma diversidade de crianças e jovens. Contudo, a forma como são mencionados os espaços deriva das exigências e pretensões de cada criança ou jovem, bem como da escola que frequentam. Desta forma, entende-se que cada criança ou jovem expõe a sua opinião de acordo com os espaços que lhes são mais notórios e com as alterações que consideram mais significativas para a escola.

1.1.1.1. Espaço interior (169 ref^{as})

A referência ao espaço interior da escola é efetuada pelas crianças do JI e pelos restantes três ciclos de ensino básico. No entanto, é nas redações elaboradas pelas crianças do 1º, 2º CEB e jovens do 3º CEB que se verificaram informações mais específicas acerca do espaço

interior da escola em diversas subcategorias, nomeadamente: *Cantina; Salas; Materiais; Biblioteca; WC e Balneários; Corredores da escola e Jardim de Infância.*

• **Relativamente à Cantina/Alimentação** (41 ref^{as})

A cantina escolar foi referida apenas nas diversas composições dos vários níveis de escolaridade. Para além de salientarem aspetos a nível do apetrechamento e construção, a qualidade da comida foi um foco central.

Dos três ciclos de ensino básico que realizaram as composições, a questão “Mudar o almoço” foi claramente referida por 26 crianças/jovens (10 do 2º CEB e 16 do 3º CEB). A insatisfação com o almoço da cantina reflete-se, por vezes, indiretamente, através das diversas opções que fornecem para “substituir” a cantina, nomeadamente, pisaria; Macdonald; restaurantes, etc. Também a intenção de aumentar o espaço da cantina é partilhada por uma criança do 2º ciclo e cinco jovens do 3º ciclo na medida em que a consideram insuficiente para o elevado número de crianças e jovens que existem.

Posto isto, é de notar que enquanto o 2º e 3º CEB partilham da mesma cantina, o 1º CEB refere-se à cantina da escola A. Tal, implica que as mudanças referidas pelos diferentes ciclos, bem como todos os restantes aspetos face à escola, não possam ser considerados como globais. Todas as escolas têm necessidades específicas, o que torna essencial um trabalho mais pormenorizado e alargado. Desta forma, relativamente à *Cantina/Alimentação* obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 7 – Síntese das informações relativas à Cantina/Alimentação

| 4ºano | 6ºano | 8ºano |
|-------------------------------|--|--|
| ▪ Mesas e cadeiras novas (1c) | ▪ Cantina maior (1c) ▪ Mudar o almoço (10c) | ▪ Aumentar a cantina (5j) ▪ Mudar o almoço (16j) |
| | ▪ Pisaria (4c) ▪ Macdonald (2c) ▪ Restaurantes (1c) ▪ Bufete com bolos, sumos, panikes (1c) | |

• **Relativamente às Salas** (32 ref^{as})

Questões relacionadas com as salas foram também incluídas nas composições elaboradas pelas crianças e jovens. Com as informações obtidas, tornou-se necessário fazer a sua distinção entre *Salas de Aula* (cf. quadro 8), *Sala de Convívio* (cf. quadro 9); *Sala de Estudo* e *Sala de JI*, uma vez que as crianças e jovens referem estes espaços em momentos distintos das suas composições.

- Salas de aula (22 ref^{as}s)

No que concerne às salas de aula, o ponto comum entre os três ciclos de ensino consiste na “*Melhoria das condições da sala*”. Porém, é de salientar que as informações obtidas suscitam, por vezes, algum questionamento pois, em alguns casos no 1º e 2º CEB, apenas se pode constatar que desejam ter salas melhores, mas nada se fica a saber sobre o que pretendem mudar especificamente. Já no caso do 3º CEB, as opiniões recolhidas tendem a ser mais específicas, conforme se procura sintetizar no quadro 8.

Quadro 8 - Síntese das informações relativas às Salas de Aula

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|------------------|---|-----------------------|---------------------------|-----------|
| Dimensões | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumentar o tamanho ▪ Aumentar o nº de salas (1 p/ cada disciplina) (13c) | ----- | ----- | 13 |
| Ambiente | ----- | ----- | ▪ Pôr aquecedores (3j) | 3 |
| Qualidade | ----- | ▪ Salas melhores (2c) | ▪ Melhorar condições (4j) | 6 |

Para finalizar, falta referir um outro aspeto relevante nesta análise que consiste no elevado número de crianças do 1º ciclo que apontam a questão “aumentar o número de salas” na escola.

- Salas de Convívio (8 ref^{as}s)

Contrariamente à ênfase dada pelos três ciclos de ensino às condições da Sala de Aula, o mesmo não se verifica ao nível da Sala de Convívio, pois embora se constate que as crianças e/ou jovens ambicionam espaços onde tenham a possibilidade de se divertirem e fazerem o que mais gostam (3º CEB) apenas o 2º CEB é que refere explicitamente este aspeto e, centrando-se, muito em particular, na referência a determinados jogos e equipamentos (cf. anexo IX).

Quadro 9 – Síntese das informações relativas às Salas de Convívio/Espaços de Convívio

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|----------------------------------|-------|--|---|----------|
| Referência a espaços | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais espaços de convívio (1j) ▪ Mais espaços para cantar/dançar (4j) | 5 |
| Referência a equipamentos | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter jogos na sala de convívio: <ul style="list-style-type: none"> ✓ matrecos; bilhar; setas; pista de bolling), (playstation) (3c) | ----- | 3 |

• Relativamente aos materiais (27 ref^{as}s)

No que concerne aos materiais referidos como necessários para a escola adquirir, as crianças e jovens referem dois tipos de material – *Escolar* (cf. quadro 10) e para o *Espaço Físico* (cf. quadro 11).

- Materiais Escolares (19 ref^{as})

Dos materiais escolares referidos, nota-se a permanência de opiniões idênticas entre as crianças do 4º ano, que frequentam a escola da A, e os(as) jovens do 8º ano da escola EB 2/3 Z. Entre ambos os grupos destacam-se como necessidades comuns, a de mobiliário adequado e de outros materiais e equipamentos. É de notar, no entanto, que apesar das questões informáticas serem informações registadas nestes dois ciclos, elas não são as que se verificam com maior incidência, nem pelas mesmas razões, em ambos os casos:

Quadro 10- Síntese das informações relativas aos Materiais Escolares

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|---------------------------------|---|--|---|----------------|
| Mobiliário | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadeiras com almofada (1c) ▪ Cadeiras mais pequenas (1c) | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesas e cadeiras em condições (1j) | 3 |
| Materiais e equipamentos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadros interativos (10c) ▪ Mais computadores (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadros nas salas (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais material de ginástica (colchões) (1j) | 1 3 |
| Condições de utilização | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trocar os cadernos diários p/ computadores (1j) ▪ Utilizar mais vezes os instrumentos informáticos (1j) ▪ Mudar a internet (é lenta e falha) (1j) | 3 |

- Materiais/equipamentos para o Espaço físico ou exterior da escola (8 ref^{as})

No que se refere aos materiais necessários para o espaço físico da escola, o foco verifica-se, sem dúvida, em torno dos cacifos e de equipamentos de apoio alimentar e localiza-se apenas entre crianças do 2º CEB e jovens do 3º CEB.

Quadro 11 - Síntese das informações relativas aos materiais/equipamentos para o espaço físico

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|--------------------------|-------|---|--|----------|
| Materiais | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arranjar os cacifos (2c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudar/melhorar os cacifos (4j) | 6 |
| Outro Equipamento | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Máquina de chocolate (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Máquinas de latas (1j) | 2 |

• Relativamente à Biblioteca (23 ref^{as})

O espaço biblioteca é referido pelos três ciclos de ensino e a alusão mais expressiva consiste, essencialmente, na satisfação que os jovens sentem com a biblioteca da sua escola. Apenas no 1º e 2º ciclo é que são abordadas as mudanças ou alterações que gostariam de realizar neste espaço relativamente às suas dimensões (cf. quadro 12):

Quadro 12 – Síntese das informações relativas à Biblioteca

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|---------------------|------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------|
| Dimensões | ▪ Ser maior (6c) | ▪ Duas bibliotecas (1c) | ----- | 7 |
| Utilidade | ----- | ▪ Cinema (4c) ⁴⁰ | ----- | 4 |
| Equipamentos | ----- | ----- | ▪ Mais computadores (1j) | 1 |
| Satisfação | ----- | ----- | ▪ Gosto (11j) | 11 |

• **Relativamente aos quartos de banho (8 ref^{as})**

No que concerne às informações obtidas acerca do WC, nota-se uma predominância da opinião dos jovens do 8ºano. Dos restantes ciclos de ensino, apenas um(a) criança do 6º ano refere um aspeto que vai de encontro à opinião de 5 jovens – melhores condições do WC.

Quadro 13 – Síntese das informações relativas aos quarto de banho

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|------------------------------------|-------|--------------------|--|----------|
| Condições | ----- | ▪ WC Melhores (1c) | ▪ Condições do WC (5j) | 6 |
| Referência aos equipamentos | | ----- | ▪ Aumentar os espelhos e lavatórios do WC (1j) ▪ Colocaria papel de limpar as mãos no WC (1j) | 2 |

• **Relativamente aos corredores da escola (2 ref^{as})**

As informações adquiridas sobre os corredores da escola resumem-se a dois comentários, sobre a insatisfação com ambiente dos corredores, por parte de uma criança do 2º e um/a jovem do 3º CEB.

Quadro 14 – Síntese das informações relativas aos corredores da escola

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|-----------------|-------|-------------------------------------|---|----------|
| Ambiente | ----- | ▪ Mudava o barulho do corredor (1c) | ▪ Mudava a confusão dos corredores (1j) | 2 |

• **Relativamente aos Balneários e Bufete (1 ref^{as}, respectivamente)**

As informações obtidas sobre os balneários apresentam-se através da menção de apenas uma criança que pretende a atualização do equipamento balneário. O mesmo se verifica com a sub-categoria Bufete, na medida em que a referência efetuada se cinge à opinião de um jovem que salienta a importância de apetrechar o bufete com mesas e cadeiras.

⁴⁰ Optou-se por considerar, genericamente, a categoria cinema, independentemente do tipo de filme que foi mencionado por algumas crianças. Acerca das considerações já tecidas a esse respeito, cf. pt 1.2 – Dimensão 1.

1.1.1.2. Espaço exterior (118 ref^{as})

O espaço exterior foi um tópico que esteve presente em todos os ciclos de ensino integrados neste projeto “*A nossa voz vale +*”. Desde logo, o modo como foi abordado pelas diversas crianças e jovens, difere, em alguns aspetos, de uns ciclos de ensino para os outros. Assim sendo encontram-se um conjunto de subcategorias que permitem olhar para o “espaço exterior” de um modo mais sintético e organizado, nomeadamente, *Recreio*; *Espaços ambicionados* e *Natureza*.

• Relativamente ao Recreio (64 ref^{as})

- Recreio em geral (33 ref^{as})

Desde logo, através das composições do 6º e do 8º anos deparamo-nos com uma alusão significativa de quatro crianças e quatro jovens, em torno do recreio, com o propósito de prolongar os intervalos. Para além disso, mostra-se também importante a referência do 1º e 2º ciclo sobre a melhoria do espaço de recreio, notando-se uma preocupação sobre a conservação e preservação pelo espaço que mais gostam de frequentar – recreio.

Quadro 15 – Síntese das informações relativas ao espaço do recreio em geral

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|----------------------------------|---|--|---------------------------|----------|
| Dimensões/ Qualidade | ▪ Aumentar/melhorar o espaço do recreio (3c) ▪ Limpar o recreio (2c) | ▪ Mudar o piso do recreio (1c) | ----- | 6 |
| Referência a equipamentos | ----- | ▪ Colocar mesas no recreio (1c) ▪ Mudar os bancos do recreio (1c) | ----- | 2 |
| Prolongamento de horário | ----- | ▪ Intervalos maiores (4c) | ▪ Intervalos maiores (4j) | 8 |

- Campo de futebol (17 ref^{as})

Durante a análise das informações obtidas, denota-se que algumas crianças consideram necessário alterar e/ou melhorar o campo de futebol para que a escola se torne na escola dos seus sonhos. De um modo geral, as informações referidas sobre a relva sintética e sobre as balizas foram, sem dúvida, as mais significativas a este nível. Além desta informação, verifica-se um outro aspeto comum entre dois ciclos: a pretensão de aumentar o campo de futebol. Posto isto, constatamos que o campo de futebol foi referido mais intensamente pelas crianças do 1º CEB, seguindo-se o 2º ciclo e por fim, o 3º ciclo com apenas duas referências sobre a importância de melhorar o campo. Importa não esquecer que o campo de futebol do 4º

ano não corresponde ao dos restantes dois ciclos de ensino, uma vez que estes estão integrados numa escola distinta.

Quadro 16 – Síntese das informações relativas ao campo de futebol

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|----------------------------------|--|--|----------------------------------|-----------|
| Dimensões/ Quantidade | ▪ Mais um campo de futebol (1c) | ▪ Campo de futebol maior (1c) | ----- | 2 |
| Equipamentos | ▪ Ter relva sintética (3c) ▪ Balizas (5c) | ▪ Ter relva sintética (2c) ▪ Ter balizas cozidas (1c) | ----- | 11 |
| Qualidade | ----- | ----- | ▪ Melhorar o campo de jogos (2j) | 2 |
| Aquisições | ▪ Árvores no recreio (1c) | ▪ Tirar a rede em torno do campo (1c) | ----- | 2 |

- Diversão (34 ref³)

A ideia de recreio enquanto momento de diversão esteve presente em todos os ciclos de ensino integrados neste projeto, na medida em que a ambição demonstrada se prende à aquisição de equipamentos de entretenimento. As crianças e jovens referem uma variedade de equipamentos que desejam integrar na parte externa da escola, como por exemplo, pistas de carros; parque aquático; cesto de basquetebol, entre outros. Desde logo, percebe-se que as crianças do JI e do 4º ano partilham da mesma opinião relativamente à aquisição de baloiços e escorregas. Desta forma, a alusão a estes dois equipamentos apresenta-se como sendo a mais significativa, uma vez que é realizada por um total de 16 crianças. Todos os restantes equipamentos de entretenimento são salientados, apenas, por um número residual de crianças.

Quadro 17 – Síntese das informações relativas ao recreio/diversão

| | JI | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|---------------------|--|--|--|--|-----------|
| Sugestões | ----- | ----- | ----- | ▪ Mais diversão e mais passatempos (3j) ▪ Mais atividades no recreio (1j) | 4 |
| Equipamentos | ▪ Escorregas (6c) ▪ Baloiços (7c) ▪ Insufláveis (1c) ▪ Futebol (1c) ▪ Basquetebol (1c) ▪ Brincar (1c) | ▪ Escorregas (2c) ▪ Baloiços (1c) ▪ Pistas de carros (1c) ▪ Cesto de basquetebol (2c) | ▪ Uma bracadãdia c/ carrosséis (1c) ▪ Um spa (1c) ▪ Parque aquático (1c) | ----- | 26 |

Para além disso, a ênfase atribuída pelos jovens do 8º ano a esta questão da diversão no recreio, difere da abordagem feita pelos restantes ciclos de ensino, na medida em que as informações que fornecem nas suas composições se resumem à solicitação de mais passatempos e atividades. Neste nível de ensino, não exemplificam atividades e passatempos

que gostariam de desenvolver e que, conseqüentemente, faria do recreio um espaço de tempo agradável, interessante e divertido.

• **Relativamente aos Espaços ambicionados** (16 ref^{as})

Quando nos debruçamos sobre o espaço exterior, percebemos de imediato que a intenção de adquirir espaços cobertos para os dias de chuva é comum nos três ciclos de ensino básico (cf. quadro 18). Os objetivos pretendidos eram: i) evitar que as crianças e jovens fossem “obrigados” a estar no interior da escola durante o intervalo; ii) possibilitar a sua presença ao “ar livre”, mesmo nos dias de chuva; iii) permitir a diversão numa sala que contemple jogos divertidos.

Quadro 18 – Síntese das informações relativas aos espaços ambicionados

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|--------------------------------|---|--|---|----------|
| Cobertos para o inverno | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma Sala para os dias de chuva (com jogos) (6c) ▪ Cobertura à volta da escola (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abrigos para os dias de chuva (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Espaços cobertos para no inverno andarem ao ar livre (1j) | 9 |
| Outros espaços | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter espaços para raparigas brincarem (e não apenas campos de futebol) (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais espaços de convívio (1j) ▪ Mais espaços para Cantar e dançar (4j) | 6 |

De um modo geral, a intenção das crianças e jovens é obter espaços de convívio que lhes permitam usufruir do intervalo nos dias de chuva de uma forma mais agradável e divertida. Com efeito, a ênfase mais significativa sobre estas questões verifica-se no 1º CEB, dominando com 7 crianças a referir a importância de adquirir salas para os dias de chuva.

• **Relativamente à Natureza** (20 ref^{as})

A alusão ao espaço exterior através da natureza ocorre ao nível do JI, 2º e 3º CEB. Porém, o modo como as crianças do JI abordam esta questão difere dos restantes dois ciclos, pois ao descreverem o desenho que elaboraram, algumas crianças verbalizaram o que estava presente na parte exterior da sua escola de sonho. Assim, surgem um conjunto de aspetos que remetem para a natureza, nomeadamente, animais e plantas. Com efeito, apesar da abordagem realizada pelo 6º e 8º ano ser composta pela ênfase nas plantas, não segue a mesma linha de pensamento que a das crianças do JI, uma vez que compreende aspetos que são considerados essenciais alterar para tornar a escola numa *escola ideal*.

Quadro 19 – Síntese das informações relativas à Natureza do espaço exterior

| | JI | 6ºano | 8ºano | T |
|-----------------------|---|---|--|-----------|
| Animais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esquilinhos (2c) ▪ Borboletas (1c) ▪ Passarinhos (1c) | ----- | ----- | 4 |
| Plantas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relva (2c) ▪ Flores (5c) ▪ Árvores (9c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tirar a palmeira (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manter os jardins + cuidados (1j) ▪ Cortar o “mato” que há na escola (1j) | 19 |
| Outros aspetos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bandeira (1c) ▪ Ninho (1c) | ----- | ----- | 2 |

1.1.1.3. Escola “Edifício” (18 ref^{as})

Em termos de “Escola edifício”, todas as crianças e jovens (com exceção das crianças do 6ºano), independentemente do nível de escolaridade parecem partilhar da mesma linha de pensamento quando, na atenção que denotam aos aspetos particulares do edifício e do ambiente físico, salientam a cor e os aspetos decorativos, corroborando a referência que a escola dos seus sonhos é “*uma escola com cores*”

Quadro 20 – Síntese das informações recolhidas sobre o Edifício Escola

| JI | 4º ano | 8º ano |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Castelo (1c) ▪ Escola grande (9c) ▪ Janelas (9c) ▪ Porta (2c) ▪ N° da porta (2c) ▪ Colorida (11c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pintar a escola de azul e branco (1c) ▪ Janelas azuis (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os espaços deviam ter mais cor (1j) ▪ Uma decoração mais... adequada ao espaço (1j) |

1.1.1.4. Pessoal (51 ref^{as})

- Professores (18 ref^{as})

Os(as) professores(as) são abordados de um modo positivo em algumas das composições das crianças e jovens, porém, a frequência e forma como tal é mencionado nas redações difere segundo os ciclos de ensino: os professores são mais referidos no 1º e do 2º CEB, tendendo a imperar uma ênfase sobre os sentimentos, ao passo que no 3º CEB, a sua referência é mais escassa e mais dirigida a questões que se prendem com o funcionamento da escola, designadamente a presença de professores disponíveis na sala de estudo. Com estas informações, percebemos que a abordagem realizada ao nível dos(as) professores(as) não foi significativa, uma vez que somente duas crianças e um(a) jovem é que referem o que gostariam de alterar.

Quadro 21 – Síntese das informações relativamente aos professores(as)

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|-------------------|--|---|---|-----------|
| Satisfação | 14 | 2 | | 16 |
| Sugestões | <ul style="list-style-type: none"> Um Prof. p/ cada disciplina (1c) | <ul style="list-style-type: none"> Ter os mesmos profs do ano passado (1c) | <ul style="list-style-type: none"> Colocaria um Prof. sempre disponível na sala de estudo (1j) | 3 |

- **Alunos/as** (17 ref^{as}s)

As relações entre pares parecem ser algo importante na vida escolar das crianças e jovens, embora por motivos diferentes: enquanto que no 1º CEB são sobretudo as amizades vividas e os comportamentos observados e avaliados que se destacam, no 8º ano parecem ser, sobretudo, as questões relativas à apreciação dos atributos físicos dos colegas (por 2 raparigas) e da competição académica que chamam a sua atenção.

É também na qualidade de alunos/as que são expressas críticas às regras de funcionamento da escola e sugestões. Em ambos os casos isso apenas se verificou em composições do 6º e do 8º ano, conforme se sintetiza no quadro 22.

Quadro 22 – Síntese das informações relativas aos alunos(as)

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|-------------------------------------|---------------|--|---|----------|
| Relações entre pares | Amizade (6 c) | ----- | <ul style="list-style-type: none"> Ter + gajos bons (2 j) Mudava os colegas que se acham melhor os outros (1 j) | 9 |
| Críticas às regras da escola | ----- | <ul style="list-style-type: none"> Não ficar de castigo por tudo e por nada (2 c) | ----- | 2 |
| Sugestões | ----- | <ul style="list-style-type: none"> Penalizar os alunos que perturbam (1 c) Possibilitar o acesso à entrada da escola (por onde entram os profs.) (3 c) | <ul style="list-style-type: none"> Os alunos deviam tomar iniciativas para concursos com pessoas da sociedade (moda, dança, canto...) (1 j) Autorizar a passagem pela entrada da escola (1 j) | 6 |

- **Funcionárias** (16 ref^{as}s)

Com a leitura e análise das redações, constata-se que as funcionárias da escola são tema de assunto em algumas composições das crianças e jovens.

Quadro 23 – Síntese das informações relativas aos funcionários(as)

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|---|-------|-------|--|-----------|
| Gostam | 9c | 1c | ----- | 10 |
| Não gostam de algumas funcionárias | ----- | 1c | 3j | 4 |
| Propostas | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> Trocar as funcionárias por pessoas formadas em crianças (1j) Mudar as funcionárias do bufete (3j) Colocaria funcionárias para limpar WC (1j) | 5 |

As informações que obtemos a este nível consistem, geralmente, no sentimento de agrado ou desagrado que detém relativamente às mesmas. Apenas os jovens expressaram as suas propostas com vista a alterar situações de desagrado.

1.1.1.5. Aulas (39 ref^{as})

Com a análise das composições denota-se, também, a presença de informações sobre as aulas em 25 redações do 4º e 6º ano e 14 do 8ºano.

No âmbito do que se podem considerar sugestões comuns das crianças do 1º e 2º CEB surge “a piscina” ou “a natação”, ao passo que entre as crianças e os jovens do 8º ano, a questão comum e a mais relatada se identifica em torno da insatisfação com os “horário”.

Para além dos registos obtidos acerca do tempo exigido para as aulas, a questão letiva das aulas também foi referida por 4 crianças (2 do 2º CEB e 2 do 3º CEB), designadamente no que se refere a modos de animação curricular mais apelativos do interesse das crianças e jovens. Com efeito, as crianças e jovens expõem a necessidade das aulas não se basearem, apenas, na teoria mas em dinâmicas que transformem a aula num momento mais divertido e agradável, sendo ainda neste seguimento que surge em comum (2º e 3º CEB) a mesma opinião face à realização de visitas de estudo. No seu parecer, a escola devia desenvolver mais atividades e organizar mais saídas pois, como se percebe através das suas redações, este é um pormenor que apontam como negativo e necessário mudar na escola.

Quadro 24 - Síntese das informações relativas às Aulas - sugestões

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|-------------------|---|--|---|-----------|
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais artes (1c) ▪ Piscina/Natação (9c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas de natação (3c) ▪ Aulas de + instrumentos (3c) ▪ Aulas + divertidas (fora da sala) (2c) ▪ + atividades e visitas de estudo (1c) ▪ Ter apenas aulas de EF (1c) ▪ Ter francês logo 5ºano (1c) ▪ Terminar as aulas de substituição (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Algumas aulas serem + divertidas (2j) ▪ Aulas profissionais de dança e canto (2j) ▪ Visitas de estudo (1j) ▪ No verão mais atividades ao ar livre (1j) | 29 |
| Horário | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudaria o horário (3c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudaria duração das aulas (6j) ▪ Fazer intervalos entre as aulas (descanso de minutos) (1j) | 10 |
| Turmas | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudaria as turmas (bons e bem formados para um lado, maus e mal educados para outro) (1j) | 1 |

Em jeito de conclusão desta dimensão *Escola*, passo a apresentar um quadro-síntese onde constam os aspetos mais salientados pelas crianças e jovens.

Quadro 25 – Síntese das informações mais significativas na abordagem da escola

| <i>Aspetos salientados</i> | <i>Total de ref^{as}</i> |
|--|----------------------------------|
| • Mudar o almoço da cantina | 26 |
| • Melhorar as salas | 19 |
| • Escorregas e baloiços para o recreio | 16 |
| • Incluir aulas de natação no currículo | 12 |
| • Quadros interativos ⁴¹ | 10 |
| • Aumentar o tempo de intervalo | 8 |
| • Melhorar os cacifos e as condições do WC | 6 |

1.2. Análise global e comparativa das descrições e das composições - A COMUNIDADE

Da mesma forma que ocorreu com a dimensão *Escola*, proceder-se-á a uma análise conjunta e comparativa entre os ciclos de ensino que abordaram a dimensão *Comunidade*. Contrariamente à primeira dimensão, a *Comunidade* foi enunciada apenas nas composições de dois ciclos de ensino – 2º e 3º CEB⁴². Por esta razão, a análise que se segue tratará meramente dos dados recolhidos através do 2º e 3º ciclo.

1.2.1. Espaços da comunidade (33 ref^{as})

• Relativamente aos espaços a Construir (17 ref^{as})

Com a leitura das composições, encontra-se um conjunto de informações que consistem nas idealizações das crianças e jovens ao nível de espaços a construir futuramente. Como se percebe, as opiniões das crianças do 2º ciclo e dos jovens do 3º ciclo convergem quando ambicionam a construção de espaços de divertimento e de convívio.

Sem dúvida que o foco central ocorre sobre estes dois aspetos, no entanto é importante salientar que a pista de bicicletas é ambicionada pelos dois ciclos e que a intenção de construir espaços para conviver se apresenta como o aspeto com o número de alusões mais significativo. Tal deve-se às abordagens efetuadas pelos(as) jovens do 3º ciclo.

⁴¹ Tendo em consideração que a professora da turma de 1º CEB encaminhou o discurso das crianças, durante a sessão do power point, para a necessidade da escola conter mais quadros interativos.

⁴² A ausência da perspetiva das crianças do II sobre a comunidade, resulta de uma reunião com a educadora de infância na qual esta refere que as crianças ainda não têm bem definido a ideia de comunidade e assim, considera que se deve trabalhar com elas somente a escola. No que se refere às crianças de 1º CEB, a falha de informações advém do número de contactos realizados com a turma pois, como inicialmente só me era permitida uma sessão de 90 minutos por turma, sendo necessária a elaboração das composições na sala de aula à posteriori, não era possível abordar também a dimensão comunidade, o mesmo acontecendo com o *power point* elaborado pelas professoras bibliotecárias que apenas incluía a dimensão *Escola*.

Quadro 26 – Síntese das informações relativas aos espaços para construir

| | 6ºano | 8ºano | T |
|---------------------------|--|---|----------|
| Diversão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais espaços para brincar (1c) ▪ Parque de diversões (1c) ▪ Pista de bicicletas (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parque de divertimento e campismo (1j) ▪ Um campo de futebol (1j) ▪ Passeios para os ciclistas (1j) | 6 |
| Convívio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parque sem fim (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais espaços para conviver (4j) ▪ Espaços verdes (piqueniques...) (1j) ▪ Mais jardins com lagos para as pessoas passarem a tarde (1j) | 7 |
| Outras construções | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lojas de comida e bebida (Macdonald) (2c) ▪ Mais lombas (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais 1 ou 2 centros de dia para os idosos (1j) | 4 |

• **Relativamente aos espaços a melhorar (16 ref^{as}s)**

Cerca de dezasseis composições apontam a importância e a necessidade de se atuar sobre a comunidade a fim de melhorar algumas questões. Desde logo, nota-se um pensamento comum entre o 2º e 3º CEB quando aferem a importância de melhorar os passeios e de colocar relva no campo de futebol da sua zona. Contudo, se nos focarmos nesta subcategoria através de um olhar geral, constatamos que a melhoria das ruas, essencialmente os passeios, foi a mais salientada, apresentando-se em 8 composições.

Quadro 27 – Síntese das informações relativas aos aspetos/espacos para melhorar/mudar

| | 6ºano | 8ºano | T |
|--------------------------|--|---|----------|
| Ruas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os passeios (3c) ▪ As estradas (3c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arranjar os passeios (1j) ▪ Mais passadeiras (1j) | 8 |
| Outras pretensões | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorar os muros de casa (1c) ▪ Pôr relva no Campo de S. Martinho (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piscina com mais condições (2j) ▪ Colocava relva no campo de futebol (1j) ▪ Internet que falha muito (1j) | 6 |
| Ambiente | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arranjar os ecopontos (1j) ▪ Tratar dos montes e rios poluídos (1j) | 2 |

1.2.2. Pessoas (20 ref^{as}s)

A referência à comunidade com base nas *pessoas* focou-se nos vizinhos que cada criança e/ou jovem deseja adquirir e nas atitudes que os(as) mesmos(as) encaram como erradas por parte de alguns habitantes.

• **Habitantes em geral (17 ref^{as}s)**

A alusão efetuada pelos dois ciclos de ensino não converge em muitos aspetos. Apenas a referência sobre os vizinhos se mostra presente em ambos os ciclos, porém, as abordagens realizadas em cada ciclo diferem no seu conteúdo. Isto porque, é importante notar que cada

participante aponta os seus próprios vizinhos e as alterações que deseja realizar a esse nível. Posto isto, não se encontram pensamentos comuns entre as crianças e os(as) jovens.

No entanto, será interessante referir a grande ênfase atribuída pelos(as) jovens do 8ºano sobre as pessoas que recebem o rendimento de reinserção social. Todas as anotações acerca deste tema enfatizam a revolta e o desagrado que sentem com os apoios oferecidos a essas pessoas. Assim, compreende-se que a abordagem realizada sobre os habitantes da comunidade difere de um ciclo de ensino para o outro, uma vez que, enquanto no 2º CEB o foco é sobre os vizinhos; sobre a segurança de uma rotunda e a atitude das pessoas, no 3º CEB o aspeto mais referenciado consiste no desagrado sobre quem tem direito ao rendimento de inserção social.

Quadro 28 – Síntese das informações relativas aos habitantes em geral

| 6ºano | 8ºano |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ As atitudes das pessoas (1c) ▪ Colocava guardas à beira da rotunda Duarte (1c) ▪ Trocava os vizinhos (1c) ▪ Não conhece ninguém (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não gostam das pessoas que recebem o Rendimento de Reinserção Social sem precisar e que vão ao centro paroquial buscar comida sem precisar (7j) ▪ Vizinhos (2j) ▪ Mudavam os trabalhadores da câmara que demoram muito tempo a fazer obras (1j) ▪ Mudava as pessoas que são nojentas (1j) ▪ Queria miúdas giras a viver à beira de casa (1j) ▪ Gosta da simpatia das pessoas (1j) |

• Amigos (3 ref^{as})

Contrapondo a diversidade de alusões sobre os habitantes em geral verifica-se o número residual de referências em torno dos amigos, porém, os 3 comentários sobre os amigos concentram-se na vontade de realizar a troca com os vizinhos. Com base nos seus discursos, entende-se que a diversão e a partilha de brincadeiras são ambicionadas para a comunidade e tal só será possível se os amigos se tornassem vizinhos.

Quadro 29 – Síntese das informações relativas aos Amigos

| 6ºano | 8ºano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Queriam que os amigos morassem perto (1c) ▪ Trocava os vizinhos pelos amigos (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Levava alguns colegas da turma para serem vizinhos (1j) |

1.2.3. Expetativas (17 ref^{as})

Esta categoria é contemplada pela vontade de apetrechar a freguesia com equipamentos de diversão, bem como, com um conjunto de outros aspetos. Desde logo, denota-se que, por um lado, a questão da diversão e ocupação do tempo de forma mais agradável está presente no discurso de alguns(as) jovens do 3º CEB na medida em que focam a importância de

desenvolver mais atividades para a população e, por outro, que o idealizado pelas crianças consiste em carrosséis. Esta questão da brincadeira e do convívio mostra ser a mais notória ao nível das ambições gerais, uma vez que aparece em 9 composições.

Todas as restantes idealizações surgem simplesmente com a opinião de uma criança e/ou jovem, não se verificando nenhum ponto de comparação entre ciclos.

Quadro 30 – Síntese das informações relativas às ambições gerais

| | 6ºano | 8ºano | T |
|------------------------|--|---|----------|
| Diversão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Queria montanha russa/twister (2c) ▪ Beyblade e uma pista de beyblade com armadilhas (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais atividades para a população (2j) ▪ Equipas de futebol feminino (4j) | 9 |
| Outras ambições | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piscina em casa (1c) ▪ Carros voadores (chegar rápido aos sítios) (1c) ▪ Estádio do Dragão à beira de casa (1c) ▪ Ter um estádio na Vila de Campo (1c) ▪ Proibir o rali à beira de casa e melhorar os muros de casa que lhe estragaram (1c) ▪ Mudar o sítio da feira (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transporte para todos os alunos que moram longe (1j) ▪ Uma praia (1j) | 8 |

1.2.4. O que gostam (10 ref^{as})

Esta categoria foi constituída devido ao modo como 8 jovens e uma criança se refeririam à comunidade. As suas abordagens sobre a comunidade foram positivas, embora meramente gerais na medida em que apontavam o que gostam na comunidade e, por vezes, a desnecessidade de atuar sobre a mesma. É de notar que esta forma de se referirem à comunidade aparece com maior significância no 3º CEB.

Quadro 31 – Síntese das informações relativas ao que gostam

| 6ºano | 8ºano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosta de tudo (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosta de tudo (4j) ▪ Não há nada a mudar (4j) |

Em suma, é imprescindível ter sempre em mente que a alusão sobre a comunidade difere em alguns aspetos, pois cada criança e jovem focalizam o seu discurso no seu núcleo comunitário, o que implica, muitas vezes, encontrar informações contrastantes.

Quadro 32 – Síntese das informações mais significativas na abordagem da comunidade

| <i>Aspetos salientados</i> | Total |
|--|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar os passeios e estradas | 9 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Construir parques de diversão onde seja possível “passar o tempo” | 8 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Desagrado com as pessoas que usufruem do Rendimento de Inserção Social | 7 |

2. As opiniões das crianças e jovens expressas através do uso de atividades dinâmicas

A perspetiva das crianças do 1º CEB obtida através das atividades dinâmicas resume-se à dimensão *Escola* e esta abarca três categorias: *Os dias que existem na escola* (26 ref^{as}); *O que falta para ser Escola de Sonho* (24 ref^{as}); *O que tem a escola* (18 ref^{as}) (cf. quadro 33).

Quadro 33 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da atividade do 1º CEB

| A - Categoria Escola e suas sub-categorias | | | | |
|---|--|---|--|--|
| A.1 Os dias que existem (27 ref ^{as}) | A.1.1 Verde (10 ref ^{as}) | A.1.1.1 Sala de aula (6 ref ^{as}) | • Trab. de grupo (1 ref ^a) | |
| | | | • Pesquisas (1 ref ^a) | |
| | | | • Resolução de exercicios (1 ref ^a) | |
| | | | • Compor poemas e/ou textos (2 ref ^a) | |
| | | | • Projetos (banda desenhada) (1 ref ^a) | |
| | | | A.1.1.2 Recreio (4 ref ^{as}) | • No campo de futebol (2 ref ^{as}) |
| | | | • Brincar (1 ref ^a) | |
| | | | • Trocar ideias (1 ref ^a) | |
| | A.1.2 Roxos (6 ref ^{as}) | A.1.2.1 Pessoal (4 ref ^{as}) | • Colegas/amigos (2 ref ^{as}) | |
| | | | • Crianças JI (2 ref ^{as}) | |
| | | | A.1.2.2 Sentimentos (1ref ^a) | • Tristeza (1 ref ^a) |
| | | A.1.2.3Meteorologia (1ref ^a) | • Chuva e vento (1 ref ^a) | |
| | A.1.3. Azul (6 ref ^{as}) | A.1.3.1. Descontração (4ref ^{as}) | • Calma e paz (2 ref ^{as}) | |
| | | | • Com música (1 ref ^a) | |
| | | | • Ler um livro (1 ref ^a) | |
| | | A.1.3.2 Diversão (1ref ^a) | • Brincar (1 ref ^a) | |
| | A.1.3.3. Natureza escolar (1ref ^a) | • Ter excelentes (1ref ^a) | | |
| A.1.4 Cor-de-laranja (5ref ^{as}) | A.1.4.1 Entretenimento (2ref ^a) | • Atividades/Diversão (2ref ^{as}) | | |
| | A.1.4.2 Classificações (2ref ^{as}) | • Ter excelente (1ref ^a) | | |
| | | • Prémio (1ref ^a) | | |
| | A.1.4.3 Sentimentos (1ref ^a) | • Contente (1ref ^a) | | |
| A.2 O que falta para ser Escola de Sonho (23 ref ^{as}) | A.2.1. Espaços (9 ref ^{as}) | A.2.1.1Espaço exterior (6 ref ^{as}) | • Diversão (3 ref) | |
| | | | • Campo de futebol (2 ref ^a) | |
| | | | • Geral (1 ref ^a) | |
| | | | A.2.1.2 Espaço interior (3 ref ^{as}) | • Escola de talentos (1 ref ^a) |
| | • Construir + salas (1 ref ^a) | | | |
| | | | • Aumentar biblioteca (1 ref ^a) | |
| | A.2.2 Material (7 ref ^{as}) | A. 2.1.1 Escolar (5 ref ^{as}) | | |
| A. 2.1.2 Para o espaço físico (2 ref ^{as}) | | | | |
| | A. 2.3 Atitudes (6 ref ^{as}) | | | |
| | A. 2.4 Transporte (1 ref ^{as}) | | | |
| A.3 O que tem (18 ref ^{as}) | A. 3.1 Pessoal (10 ref ^{as}) | A.3.1.1 Funcionárias(os) (5 ref ^{as}) | | |
| | | A.3.1.2 Professores(as) (4 ref ^{as}) | | |
| | | A.3.1.3 Amigos (1 ref ^a) | | |
| | A. 3.2 Espaços (9 ref ^{as}) | A.3.2.1 Espaço interior | • Materiais e equipamentos para o | |
| | | | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | (5 ref ^{as}) | espaço físico (3 ref ^{as}) |
| | | | • Biblioteca (1 ref ^a) |
| | | | • Sala de aula (1 ref ^a) |
| | | A.3.2.2 Espaço exterior (4 ref ^{as}) | • Equipamentos (2 ref ^{as}) |
| | | | • Campo de futebol (1 ref ^a) |
| | | | • Diversão (1 ref ^a) |

Já no caso dos grupos de crianças e jovens do 2^o e 3^o CEB, a partir da análise da “atividade com os cartões”, identificaram-se cinco categorias, na medida em que cada categoria representa um cartão utilizado: Personagens; Espaços; Estado de espírito das crianças/jovens; Meio de transporte e Oponentes e Ajuvantes⁴³ (cf. quadro 34, anexo X).

2.1. Análise global e comparativa das atividades dinâmicas realizadas - ESCOLA

2.1.1 Como vêm a escola (95 ref^{as})

• Escola interior (50 ref^{as})

Desde logo, percebe-se que a abordagem efetuada pelas crianças e jovens segue a mesma linha de pensamento quando apontam as questões letivas e os atributos do *espaço físico* para descreverem o modo como veem a escola interior. O medo, a dificuldade e a obrigação que demonstram relativamente às aulas, são aspetos que foram mencionados pelos dois ciclos quando abordaram o espaço interior através da educação.

Porém, nem todas as alusões foram efetivadas com base no desinteresse e desagrado com os estudos. Exemplo disso é o caso de uma criança e jovem que justificam a sua menção com base na insatisfação com as regras que têm de cumprir na escola, bem como com a disposição dos próprios espaços. Assim, a escola interior enquanto espaço físico foi exposta pelos dois ciclos de ensino com o intuito de transmitirem a satisfação e/ou insatisfação com os compartimentos existentes.

Posto isto, ao comparar os dois ciclos entende-se que, de um modo geral, as crianças do 2^o CEB apresentam um pensamento positivo relativamente ao espaço interior da escola. O mesmo não se verifica com a análise de conteúdo da actividade do 3^o ciclo pois, contrariamente às crianças do 6^o ano, os jovens referem-se à escola com mais resistência e desinteresse verificando-se, apenas, um discurso positivo por parte de 5 crianças.

⁴³ Refere-se, no entanto, que nem todas estas categorias foram encontradas na abordagem realizada sobre a dimensão *comunidade*, devido às questões de falta de tempo e ao redireccionamento da atividade conforme foi referido no cap. III

Quadro 35 – Síntese das informações sobre a escola interior

| 6º ano | 8º ano |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Educação</u> (11c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dificuldade/Medo</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2c) • <i>Insatisfação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2c) • <i>Evolução</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Alta montanha (2c) • <i>Obrigação/Desânimo</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2c) • <i>Dúvida/incerteza</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2c) • <i>Medo</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (1c) ▪ <u>Espaço físico</u> (10c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Satisfação/Bem-estar</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (6c) • <i>Desorientação</i> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Floresta grande (2c) ✓ Cartão: Ilha perdida no meio do mar (1c) ✓ Cartão: Densa floresta (1c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Educação</u> (20j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizagem</i> (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante assombrado (1j) ✓ Cartão: Ilha (1j) ✓ Cartão: Mar de conquistas (1j) ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (3j) • <i>Distração</i> (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante (6j) • <i>Dificuldade/desagrado/desinteresse</i> (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2j) ✓ Cartão: Deserto (1j) ✓ Cartão: Ilha perdida (1j) • <i>Obrigação</i> (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Colégio interno (1j) ✓ Cartão: Prisão (1j) ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) ✓ Cartão: Jogo (1j) ▪ <u>Espaço físico</u> (3j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Satisfação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo palácio (1j) • <i>Insatisfação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) • <i>Sossego</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Cemitério (1j) ▪ Não responde (2j) |

• **Escola exterior** (45 ref^{as})

Quando a ênfase recai sobre o exterior da escola nota-se que ambos os ciclos apontam, essencialmente, uma satisfação com esse espaço. Desde logo, questões como a diversão com os amigos e, conseqüentemente, a liberdade que sentem quando brincam e frequentam esse espaço, são notáveis em vários discursos de crianças e jovens.

Comparativamente à abordagem sobre o espaço interior, verifica-se uma discrepância significativa no que se refere ao olhar que as crianças e os(as) jovens apresentam. Sem dúvida que o exterior da escola é apresentado com maior entusiasmo e motivação, sendo de notar que este espaço é associado ao recreio e ao tempo de convívio com os amigos, e desta forma, emerge na maioria dos discursos como espaço agradável de frequentar. Porém, torna-se ainda importante referir que o medo do espaço exterior e o receio das situações menos agradáveis que podem ocorrer é, também, um aspeto partilhado pelas crianças e jovens.

Quadro 36 – Síntese das informações sobre a escola exterior

| 6º ano | 8º ano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Medo</u> (5c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (4c) ✓ Cartão: Floresta assombrada (1c) ▪ <u>Liberdade</u> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (2c) ✓ Cartão: Planeta distante (1c) ✓ Cartão: Bela planície verdejante (1c) ▪ <u>Satisfação/Bem-estar</u> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Bela planície verdejante (3crs) ✓ Cartão: Belo castelo (1cr) ▪ <u>Diversão</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (1cr) ✓ Cartão: Mar alto (1cr) ▪ <u>Descoberta/incerteza</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: castelo assombrado (2c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Amizade/diversão</u> (19j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (16j) ✓ Cartão: Planeta distante (2j) ✓ Cartão: Reino encantado (1j) ▪ <u>Liberdade</u> (3j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (1j) ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) ✓ Cartão: Planeta distante (1j) ▪ <u>Medo</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) ▪ <u>Insatisfação</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Densa floresta (1j) ▪ <u>Gosto pelo futebol</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Complexo desportivo (1j) ▪ Natureza (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Densa floresta (1jv) ▪ Não responde (0j) |

Posto isto, através da análise dos resultados sobre o espaço interior e exterior da escola, conclui-se que o olhar das crianças e jovens do 2º e 3º ciclo apresenta algumas divergências: no 2º ciclo verifica-se uma relação no número de referências sobre os aspetos menos positivos da escola, na medida em que 7 crianças apontam o interior e o exterior como um “castelo assombrado”. No entanto, no que se refere aos aspetos positivos, há um aumento de referências quando a abordagem é sobre o espaço exterior, pois, enquanto 6 crianças referem um sentimento de bem-estar no interior da escola, 12 apresentam a sua satisfação por poderem brincar livremente no exterior.

No que se refere à atividade do 3º ciclo, verificamos que esta diferença entre o espaço interior e exterior é ainda mais saliente pois, enquanto o espaço interior é caracterizado, pela maioria dos jovens, através de uma visão negativa, o espaço exterior é encarado por 22 jovens como um local onde se sentem livres para brincar e para estar com os amigos. Desta forma, conclui-se que os jovens do 3º CEB consideram o exterior como um local mais agradável na medida em que assinalam com entusiasmo as relações de amizade e a possibilidade de brincar livremente.

2.1.2 Adjuvantes e Oponentes (75 ref's)

Os amigos e/ou colegas são a alusão mais significativa ao nível dos adjuvantes e dos oponentes. A sua menção é efetuada, por um lado, pela ajuda e companheirismo que

possibilitam mas, por outro, pela falsidade que muitas vezes demonstram. É certo que ao nível dos adjuvantes são apontados por 9 crianças e 17 jovens, o que faz um total de 26 referências, e nos oponentes o número de ênfases diminui para 6 crianças e 8 jovens. Esta descida de alusões surge porque um número significativo de crianças do 6ºano considera que na escola não existem oponentes, e os jovens do 8ºano apresentam como notória a dificuldade que detêm em diversas disciplinas.

Importa ainda referir que os professores(as) são mencionados, apenas, ao nível dos adjuvantes. A sua abordagem deve-se à ajuda que disponibilizam sempre que é necessário e ao ensino que desempenham através dos conhecimentos que têm para transmitir. Desta forma, coloca-se a questão de saber se as crianças consideram que os professores não devem ser incluídos como oponentes ou se, não os integraram neste momento da atividade porque estavam acompanhados pelo(a) professor(a) da turma e também pelas professoras bibliotecárias. Isto porque, as restantes alusões, nomeadamente, amigos, funcionárias(os) e todas as pessoas em geral, estiveram presentes ao nível dos adjuvantes e dos oponentes.

Quadro 37 – Síntese das informações sobre os Adjuvantes que encontram na escola

| 6ºano | 8ºano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Pessoas</u> (25c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Professores(as) e Funcionárias</i> (12c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos (4c) ✓ Cartão: Fadas (3c) ✓ Cartão: Génio bons (3c) ✓ Cartão: Peixes que falam (2c) • <i>Amigos/Colegas</i> (9c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Fadas (1c) ✓ Cartão: Amigos (8c) • <i>Todas as pessoas</i> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos (3c) ✓ Cartão: Peixes que falam (1c) ▪ Consideram que não existem (1c) ▪ Não respondeu (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Pessoas</u> (21j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amigos</i> (17j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos (16j) ✓ Cartão: Peixe que fala (1j) • <i>Todas as pessoas</i> (3j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos (2j) ✓ Cartão: Peixe que fala (1j) • <i>Professores</i> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos ▪ <u>Recreio</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos ▪ <u>Livros</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Génio bom ▪ Não respondeu (1j) |

Quadro 38 – Síntese das informações sobre os Oponentes que encontram na escola

| 6ºano | 8ºano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Pessoas</u> (9c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amigos/colegas/alunos</i> (5c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Génios maus (2c) ✓ Cartão: Gnomos malvados (2c) ✓ Cartão: Ógres malvados (1c) • <i>Funcionários(as)</i> (3c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Génios maus (1c) ✓ Cartão: Bruxas (1c) ✓ Cartão: Ógres malvados (1c) • <i>Pessoas</i> (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Pessoas</u> (12j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Colegas/alunos</i> (8j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Múmia que fala (1j) ✓ Cartão: Pirata (1j) ✓ Cartão: Bruxa muito má (6j) • <i>Pessoas</i> (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Bruxa muito má (3j) ✓ Cartão: Múmia que fala (1j) ▪ <u>Disciplinas</u> (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Múmia que fala (2j) |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Gnomos malvados (1c) ▪ <u>Consideram que não existem</u> (9c) ▪ Não respondeu (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Bruxa muito má (1j) ✓ Cartão: Pirata (1j) ✓ Cartão: Génio mau (1j) ✓ Cartão: Francês (1j) ▪ Não foi possível obter a justificação devido ao barulho de fundo (3j) ▪ Consideram que não existem (3j) ▪ Não respondeu (1j) |
|--|--|

2.1.3 Estado de espírito (47 ref^{as})

Com as análises das atividades do 2º e 3º CEB constata-se que as abordagens realizadas nestes dois ciclos apresentam alguns aspetos comuns, nomeadamente, a referência à aprendizagem como modo de justificar o seu estado de espírito. Percebe-se ainda, que as crianças do 6º ano apresentam um estado de espírito mais negativista, na medida em que atribuem especial ênfase à dificuldade e desagrado que sentem quando têm de sair da cama. Consequentemente, manifestam um descontentamento quando colocam a hipótese de ir para a escola.

Pelo contrário, os(as) jovens do 8º ano exibem um estado de espírito positivo, uma vez que salientam a satisfação e o entusiasmo que sentem quando realizam o percurso casa-escola. Para justificarem este estado de espírito focam-se nos conteúdos que vão aprender bem como nas amizades que detêm na escola. Posto isto, importa referir que a escola não é caracterizada apenas pela aprendizagem, mas também, pelos laços de amizade que os jovens constroem. Em alguns momentos, os amigos são considerados impulsionadores essenciais para que os jovens encarem a necessidade de ir para a escola com entusiasmo e satisfação.

Quadro 39 – O estado de espírito que apresentam quando vão para a escola - Síntese -

| 6º ano | 8º ano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Preguiça</u> (7c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (3c) ✓ Cartão: Um dia de nevoeiro (5c) ▪ <u>Não gosta de ir para escola</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (2c) ▪ <u>Aprendizagem</u> (5c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um brilhante dia de outono (4c) ✓ Cartão: Em certo dia de primavera (1c) ▪ <u>Gosta de ir para a escola</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um certo dia de primavera (1c) ✓ Cartão: Um brilhante dia de outono (1c) ▪ <u>Sentimento de incerteza</u> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de nevoeiro (1c) ▪ <u>Amigos/Diversão</u> (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Aspetos de cariz positivo</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Aprendizagem</u> (9j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de primavera (3j) ✓ Cartão: Manhã de nevoeiro (1j) ✓ Cartão: Brilhante dia de outono (3j) ✓ Cartão: Brilhante dia de verão (1j) • <u>Amigos</u> (7j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de verão (1j) ✓ Cartão: Dia de primavera (3j) ✓ Cartão: Brilhante dia de outono (3j) • <u>Gosta de ir para a escola</u> (5j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (1j) ✓ Cartão: Dia de verão (1j) ✓ Cartão: Dia de sol no verão (1j) ✓ Cartão: Dia de primavera (2j) |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia brilhante de outono (1c) ▪ <u>Superação</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (1c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Aspetos de cariz menos positivo</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desânimo em ir para a escola</i> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Manhã de nevoeiro (1j) • <i>Sentimento de incerteza</i> (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Manhã de nuvens (1j) ✓ Cartão: Manhã de nevoeiro (5j) ▪ Não responde (1j) |
|--|--|

2.1.4 Meio de transporte (47 ref^{as})

Em ambos os ciclos as referências efetuadas sobre o meio de transporte utilizado no percurso casa-escola se resumiram ao transporte que, na realidade, utilizam para chegar até à escola. É de notar que, apesar do conforto e da descontração estarem incluídas na atividade do 2º e 3º CEB, o foco central dos seus discursos é em torno da duração da viagem (rapidez e/ou lentidão). A diferença está nas abordagens realizadas pelas crianças do 6º ano que associam a esta questão a vontade de brincar com os amigos e, por isso, é que desejam chegar rápido à escola.

Quadro 40 – Meio de transporte que apresentam quando vão para a escola - Síntese

| 6º ano | 8º ano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Duração da viagem</u> (7c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rapidez</i> (6c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Cavalo branco (2c) ✓ Cartão: Asas de um pássaro (2c) ✓ Cartão: Ferrari (1c) ✓ Cartão: Avião-a-jato (1c) • <i>Lentidão</i> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Camelo (1c) ▪ <u>Comodidade</u> (7c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Descontração</i> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1c) ✓ Cartão: Camelo (1c) ✓ Cartão: Jangada (1c) ✓ Cartão: Peixe (1c) • <i>Conforto</i> (3crs) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Carruagem (2c) ✓ Cartão: Avião-a-jato (1c) ▪ <u>Grupo</u> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1c) ▪ <u>Controlo sobre transporte/Convívio</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Bicicleta (1c) ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1c) ▪ Não responde (2c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Duração da viagem</u> (19j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rapidez</i> (12j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Asas de um pássaro (12j) • <i>Lentidão</i> (7j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Camelo (7j) ▪ <u>Comparação</u> (10j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Carruagem (3j) ✓ Cartão: Cavalo branco (2j) • <i>Conforto</i> (3j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Cavalo branco (2j) ✓ Cartão: Carruagem (1j) • <i>Descontração</i> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1j) • <i>Satisfação</i> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Cavalo branco (1j) ▪ <u>Reconhecimento</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Unicórnio (1j) |

Pelo contrário, quando os jovens do 3º ciclo referem as questões do tempo exigido para realizar a viagem, não integram os amigos na sua justificação mas, salientam, apenas, a sua

vontade de chegar cedo à escola e, conseqüentemente, o seu descontentamento face à lentidão dos meios de transporte públicos e do trânsito existente. Assim, por um lado, conclui-se que 6 crianças referem a escola enquanto espaço de diversão com os amigos e, por essa razão, ambicionam chegar rápido à escola, e por outro, que 12 jovens referem a velocidade devido ao meio de transporte que normalmente utilizam e que lhes permite realizar o trajeto até à escola de um modo mais rápido ou lento.

2.1.5 Personagens (32 ref^{as})

Para além de se verificar uma alusão por parte de 9 crianças e 7 jovens ao personagem *Marinheiro*, este não foi o único a ser referenciado. Desde logo, no 2º ciclo surge a *Donzela* como a segunda personagem mais mencionada (4 ref^{as}), seguindo-se o *Extraterrestre* (3 ref^{as}), o *Lenhador* (2 ref^{as}) e por último o *Príncipe* (1 ref^a). Contudo, na turma de 3º CEB o segundo personagem com mais referências foi o *Extraterrestre* (2 ref^{as}), seguindo-se o *Lenhador*, o *Príncipe* e o *Jogador de futebol* com apenas uma referência.

Como se pôde perceber com as análises efetuadas, os personagens assumidos pelas crianças e jovens resultaram da imagem de escola enquanto espaço de aprendizagem, bem como, de uma perspetiva mais individualista que 7 crianças e 4 jovens apresentaram. Neste caso particular, a escola não foi encarada como um espaço de aquisição de aprendizagens mas, como um local onde as crianças e jovens se posicionam de acordo com o seu reconhecimento bem como, com os laços que estabelecem com os(as) outros(as).

Quadro 41 – Síntese das informações obtidas com os cartões referentes às personagens

| 6º ano | 8º ano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Questão educativa</u> (13c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dificuldade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (3c) • <i>Aprendizagem</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (2c) ✓ Cartão: Extraterrestre (1c) • <i>Incerteza</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (3c) • <i>Escola enquanto espaço de trabalho</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (2c) • <i>Função social (aluno) / Concentração</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (2c) ▪ <u>Perspetiva individualista</u> (4c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Autoperceção de reconhecimento</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (1c) ✓ Cartão: Donzela (1c) • <i>Ser diferente</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Questão educativa</u> (8j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizagem</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (6j) • <i>Desorientação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (1j) • <i>Responsabilidade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (1j) ▪ <u>Questões pessoais</u> (4jvs) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Individualidade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Extraterrestre (2j) • <i>Perceção das oportunidades</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (1j) • <i>Satisfação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogador de futebol (1j) |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Extraterrestre (2c) ▪ <u>Bem-estar</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Donzela (3c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Não responde</u> (13j) |
|--|---|

Posto isto, denota-se que o reconhecimento por parte dos outros, assim como o sentimento de bem-estar na escola, emergem como questões essenciais para as crianças e jovens. Para além disso, o sentimento de individualidade ainda se presencia quando o personagem selecionado é o extraterrestre, uma vez que as crianças e jovens salientam a especificidade das pessoas.

2.2. Análise global e comparativa das atividades - COMUNIDADE

A análise comparativa vai debruçar-se apenas sobre o 2º e 3º CEB uma vez que estes realizaram a mesma atividade e o 1º CEB não abordou a dimensão *Comunidade*.

2.2.1 Estado de espírito (46 ref^{as})

Mais uma vez, as informações obtidas retratam o agrado que as crianças e jovens apresentam relativamente à sua comunidade e à sua casa. Assim, o aspeto mais significativo nas suas justificações remete para a liberdade e autonomia que adquirem quando se encontram no exterior da escola. Em ambos os ciclos, a escola foi mencionada para demonstrar a enorme satisfação que apresentam quando vão a caminho de casa.

Como se percebe com a análise de conteúdo parcelar (cf. anexo IX), as crianças do 6º ano contrapõem a liberdade limitada que têm na escola com a liberdade ilimitada que contêm em casa. Já os(as) jovens do 8º ano referem o edifício escolar de modo a evidenciar o sentimento de liberdade que adquirem quando chega o final do dia pois, em casa, não são obrigados a fazer os TPC's naquele exato momento, nem têm de “aturar os professores chatos”. O aconchego familiar é uma questão extremamente significativa na análise do 8º ano pois, grande parte dos(as) jovens justificam o seu estado de espírito através da satisfação que apresentam com a sua família. No 6º ano, apenas se verifica esta abordagem por parte de uma criança que expõe a vontade de regressar a casa através do agrado sobre o cuidar e conviver com os sobrinhos.

Posto isto, é de notar que em ambos os ciclos as fundamentações que reinam são positivas na medida em que a comunidade é encarada pela grande maioria dos participantes

como um local agradável de estar. O entusiasmo com o regresso a casa é assim evidente nos discursos das crianças do 6º ano mas, apesar de não se verificar uma alusão direta sobre esta questão por parte dos(as) jovens, constata-se que, intrinsecamente, ela está presente.

Quadro 42 – Sobre o estado de espírito que apresentam na comunidade - Síntese

| 6º ano | 8º ano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Justificações positivas (15c)</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bem-estar/Satisfação (4c)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (4c) • <i>Liberdade (3c)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (3c) • <i>Descanso (2c)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (1c) ✓ Cartão: Um brilhante dia de outono (1c) • <i>Entusiasmo/Ansiedade (2c)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (1c) ✓ Cartão: Um dia brilhante de outono (1c) • <i>Conforto (2c)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (1c) ✓ Cartão: Um dia de primavera (1c) • <i>Controlo nas tarefas (2c)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (2c) ▪ <i>Justificações de cariz negativo (3c)</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desagrado (2c)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (1c) ✓ Cartão: Um dia de nevoeiro (1c) • <i>Tristeza (1c)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de nevoeiro (1c) ▪ Não participou (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aconchego familiar (12j)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (8j) ✓ Cartão: Dia de verão (2j) ✓ Cartão: Dia de sol e chuva (1j) ✓ Cartão: Noite cheia de estrelas (1j) ✓ Cartão: Manhã de nevoeiro (1j) ▪ <i>Alívio/Descanso (5j)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (3j) ✓ Cartão: Dia de desespero (1j) ✓ Cartão: Noite cheia de estrelas (1j) ▪ <i>Liberdade/diversão (5j)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (3j) ✓ Cartão: Dia de verão (1j) ✓ Cartão: Brilhante dia de outono (1j) ▪ <i>Satisfação e/ou Insatisfação (4j)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (2j) ✓ Cartão: Dia de sol e chuva (2j) ▪ <i>Bem-estar em casa</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (1j) ▪ <i>Ansiedade (1j)</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Noite de verão (1j) ▪ Não foi possível captar a justificação (1j) |

2.2.2 Como veem a comunidade (43 ref^{as})

Ambos os ciclos de ensino apresentam informações de cariz mais positivo face à comunidade. No entanto é de salientar que a abordagem sobre o modo como veem a comunidade é realizada tendo como referência a própria casa onde habitam e não a comunidade em geral. Assim sendo, das informações obtidas verificamos que a liberdade; o bem-estar; o à-vontade e, conseqüentemente, a satisfação sobre a própria casa, são noções que estão presentes nos discursos das crianças do 2º ciclo e dos(as) jovens do 8º ano.

A liberdade que detêm para decidir o que vão realizar é apontada como um aspeto fulcral para ambos os ciclos, na medida em que é conjugada com a questão da diversão e das brincadeiras que podem realizar em casa. Para além destes aspetos, nota-se um pensamento comum entre 6 crianças e 1 jovem quando referem o medo que sentem quando estão em casa.

Em ambos os ciclos este sentimento advém dos momentos que se encontram sozinhos(as) em casa e, por essa razão, representam a sua habitação através de um “Castelo assombrado”.

Quadro 43 – Sobre o modo como veem a comunidade - Síntese

| 6ºano | 8ºano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas (15c)</u> <ul style="list-style-type: none"> • À vontade/Bem-estar (6c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (5c) ✓ Ilha perdida (1c) • Diversão/Aventura (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante (2c) ✓ Cartão: Belo castelo (1c) ✓ Cartão: Alto mar (1c) • Liberdade (3c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (2c) ✓ Cartão: Jardim (1c) • Satisfação (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (1c) ▪ <u>Justificações negativas (6c)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Medo/Solidão (6c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (6c) ▪ Não respondeu (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas (20j)</u> <ul style="list-style-type: none"> • À-vontade/Liberdade (10j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante (7j) ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (2j) ✓ Cartão: Belo castelo (1j) • Satisfação (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (3j) ✓ Cartão: Belo palácio (2j) ✓ Cartão: Floresta encantada (1j) • Tranquilidade/Alívio (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante (2j) ✓ Cartão: No paraíso (1j) ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (1j) ▪ <u>Justificações negativas (2j)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Medo <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) • Confusão <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Ilha isolada no mar (1j) ▪ Não responde (1j) ▪ Não foi possível captar a sua justificação (1j) |

2.2.3 Personagens (24 ref^{as})

Quando se analisam as informações obtidas no 2º e 3º CEB percebe-se de imediato que há uma diferença significativa em termos de participações. Enquanto no 2º CEB todas as crianças (com exceção de uma) participam e dão o seu contributo, no 3º ciclo as participações mostram ser residuais na medida em que apenas 5 jovens apresentam o personagem que consideram ser na comunidade.

Das participações efetuadas percebemos que a noção de à-vontade e responsabilidade foram apontadas pelos dois ciclos de ensino uma vez que ambos salientam o bem-estar que sentem na comunidade e, consequentemente, a descontração que lhe é associada, bem como a importância que o trabalho apresenta nesse meio. Por um lado, remetem este sentido de responsabilidade para a ajuda que fornecem aos pais com os trabalhos de casa e, por outro, para a importância de *trabalharem* sobre a relação com os vizinhos. Desta forma, apesar de estar saliente a noção de responsabilidade nos dois ciclos de ensino, é importante referir que esta foi abordada de um modo diferente pelas crianças e jovens.

Quadro 44 – Síntese das informações obtidas através dos personagens selecionados para a comunidade

| 6º ano | 8º ano |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas</u> (17c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Liberdade</i> (6c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (6c) • <i>Autopercepção de reconhecimento</i> (5c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (3c) ✓ Cartão: Donzela (2c) • <i>À-vontade</i> (3c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (1c) ✓ Cartão: Donzela (1c) ✓ Cartão: Marinheiro (1c) • <i>Satisfação</i> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Donzela (1c) • <i>Conquista relacional</i> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (1c) • <i>Sentido de responsabilidade</i> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (1c) ▪ <u>Justificações menos positivas</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Isolamento</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Extraterrestre (1c) • <i>Instabilidade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Extraterrestre (1c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas</u> (5j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Descoberta</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (1j) • <i>Descontração</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (1j) • <i>Solidariedade/Ajuda</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Professora (1j) • <i>Apoio dos outros</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Princesa (1j) • <i>Laços com os vizinhos</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (1j) ▪ <u>Não responde</u> (19j) |

Em jeito de conclusão, é necessário salientar que a partir da abordagem do 3º CEB pouco se fica a saber sobre as particularidades da comunidade dos(as) jovens, uma vez que referem unicamente o gosto que têm em passear, em ajudar os outros e em construir laços de amizade com os vizinhos. Em contrapartida, a participação das crianças do 2º ciclo mostra ser mais proveitosa na medida em que, das 20 crianças que compõe a turma, 19 deram o seu contributo na atividade. Neste ciclo de ensino, denota-se que a insatisfação sobre a comunidade está presente no discurso de apenas uma criança pois, todas as restantes mencionam a liberdade que têm, a satisfação que sentem quando são reconhecidas pelos vizinhos, e o sentimento de bem-estar e à-vontade que apresentam.

3. Balanço final

Com as análises de conteúdo efetuadas percebe-se que a dimensão *Escola* e *Comunidade* não foram abordadas igualmente, pelos quatro ciclos de ensino integrados neste projeto “A nossa voz vale +”.

As razões para tal facto prendem-se, por um lado, com a diversidade de condições de infância em causa e a sua diferente idade e, por outro, com as diferentes dinâmicas utilizadas para a recolha de informações junto das crianças do JI, do 1º CEB e das dos 2º e 3º ciclos. De uma forma resumida, a sessão com as crianças do 1º ciclo seguiu uma ordem que tinha o intuito de familiarizar as crianças com o tema para que de seguida se realizasse a abordagem “*O que falta na escola*”. Desta forma, verifica-se o mesmo número de abordagens quando o momento da atividade implicou referir *os dias de cor que existem na escola* e o que consideram que *está em falta na escola*. Neste último momento da atividade constata-se que há um enfoque sobre as atitudes, o material da escola, bem como sobre o espaço exterior (cf. anexo IX). Já as atividades do 2º e 3º CEB permitiram que se denotasse a diferença de abordagem sobre a escola e a comunidade.

Após a análise parcelar e global das informações obtidas junto das crianças retém-se que:

- através da participação das crianças do JI se obtêm informações, essencialmente, sobre *o exterior da escola: o que tem na realidade e o que gostavam que tivesse*;
- as crianças do 1º CEB também cingiram o seu discurso à dimensão *Escola* e, no que se refere à elaboração das composições focam o seu discurso nos *espaços*, essencialmente no *espaço interior da escola*;
- nas turmas do 2º e 3º CEB, as crianças e jovens que participaram não referem unicamente a *Escola* mas salientam também a sua *Comunidade*. Nestes ciclos, a referência mais significativa, seja ao nível das composições como das atividades, remete para os *espaços*, designadamente ambos os ciclos focam a sua abordagem no *espaço interior da escola*.

Neste sentido, conclui-se que i) *todas as crianças e jovens referem a dimensão escola e todas e todos enfatizam a sua dimensão espacial*; ii) *apenas as crianças do JI se focalizam mais nos espaços exteriores*; iii) *as crianças do 1º e 2º CEB bem como os jovens do 3º CEB convergem a sua atenção para os espaços interiores da escola*.

No que se refere à dimensão *Comunidade*, o 6º ano fornece informações que permitem perceber quais os espaços a melhorar na comunidade e o 8º ano apresenta opiniões sobre os espaços que deviam ser construídos na comunidade. De um modo sintetizado a *Comunidade* emerge, geralmente, através de justificações de cariz positivo que retratam a liberdade, o entusiasmo e a satisfação que as crianças e jovens sentem quando saem da escola para ir para casa.

Porém, é de notar que a escola foi também abordada positivamente mas, em comparação com a comunidade, as crianças e jovens demonstraram-se mais críticos face à realidade vivida na escola (liberdade limitada; regras; horários; responsabilidade de estudar, entre outros) (cf. pt. 1.1).

CAPÍTULO V - Considerações finais

Como afirma Afonso (2005), nas ciências sociais o campo de estudo direciona-se para a ação humana na sua singularidade e especificidade, interessando desta forma uma das suas particularidades – a *Educação*. Quer isto dizer que a Educação é uma área de investigação das Ciências Sociais porque é um aspeto específico da atividade humana e, assim, da realidade social. De facto, a Educação é caracterizada por um campo de estudo amplo e complexo, no qual se cruzam olhares diversos para melhor se alcançar a compreensão das estruturas sociais e organizacionais; a dinâmica dos contextos de ação e interação; as relações de poder existentes, assim como, as culturas e identidades dos cidadãos. Devido a este vasto campo de estudo, o papel das Ciências da Educação tem-se afirmado e assim, se tem verificado uma crescente autonomização científica com uma cultura própria (*idem*).

Quando iniciei o acompanhamento da recolha das opiniões, das imagens e representações das crianças e jovens sobre os contextos onde vivem os seus quotidianos, existia um conjunto de pressupostos teóricos provenientes da formação em Ciências da Educação que definiam a minha postura relativamente ao projeto a implementar. Além disso, os conhecimentos adquiridos através da Sociologia da Infância sobre a questão da Participação das crianças e jovens, permitiram compreender e conhecer as transformações de pensamento que ocorreram a nível social e, dessa forma, influenciaram também a postura por mim adotada face à implementação do projeto.

De facto, a Sociologia da Infância apresenta um papel fundamental na descoberta da infância e das crianças que têm a oportunidade de se integrar em projetos sociais. Foi devido à sua preocupação em estudar as crianças a partir de si próprias e por direito próprio que, de alguma forma, se compreende e se torna possível um projeto como “*A nossa voz vale +*” pois, somente através do olhar sobre as crianças enquanto atores no seu próprio processo de socialização será possível atingir os objetivos em causa.

Com o desenvolver do capítulo II do trabalho apresentado, foi possível perceber que as crianças só são consideradas sujeitos com direitos próprios a partir do momento em que o seu bem-estar decorre das decisões dos adultos, isto é, quando as decisões se baseiam no “(...) pressuposto de que os interesses da criança devem ser protegidos através da imposição de deveres a outros (os adultos).” (cf. Fernandes, 2009: 33). Percebe-se então, que para implementar um projeto que inclua crianças é fundamental reconhecer a infância como categoria social com direitos e as crianças como atores e agentes ativos na sociedade. Por esta razão, a minha principal preocupação na aplicação do projeto “*A nossa voz vale +*” vai de

encontro à perspectiva de Nogueira (2009: 25) quando menciona que “(...) as crianças devem ser consideradas como objecto de investigação sociológica por direito próprio, em equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, com pleno direito (científico), com os seus traços culturais, os seus ritos, as suas linguagens, as suas “imagens-acções”, ou seja, com as suas estruturas e os seus “modelos de acção””. Com efeito, o sucesso do projeto desenvolvido está dependente da forma como as crianças são consideradas pelos investigadores pois, recorrendo ainda a Nogueira (*idem*), percebemos que elas não devem “(...) ser vistas como um universo prefigurado dos adultos, e ainda menos como uma cópia imperfeita do mundo adulto.”.

Qualquer investigação social que considere a questão da cidadania infantil implica reconhecer as vozes das crianças e a importância de considerar processos inovadores de investigação social com crianças, uma vez que, levar em conta os olhares e as vozes das crianças/jovens como fundamentais para estudar os contextos onde vivem as suas vidas é uma forma de enfatizar a CDC e, conseqüentemente, promover a cidadania da infância. Porém, com base no modo como foi aplicado o projeto em causa, bem como, nos resultados obtidos, foi possível constatar que ainda existem diversas tensões sobre o reconhecimento dos seus direitos e de uma cidadania infantil, e que apesar de já se ter percorrido um longo caminho neste sentido, ainda se avista uma longa caminhada.

Aos investigadores *de* crianças e *com* crianças são exigidas responsabilidades de natureza ética que não podem ser ignoradas sob pena de projetos de investigação como o que esteve em análise, pois podem não ser bem sucedidos por subverterem as *vozes* das crianças à *fala* e a sua *escuta* ao *ouvir*, incorrendo no reforço do adultocentrismo. No estágio por mim desenvolvido foi fundamental enfatizar regularmente questões éticas que se impunham à aplicação do projeto “*A nossa voz vale +*”, pois contrariamente aos técnicos da câmara que intervieram na aplicação do projeto e “facilitadores” mobilizados, eu tinha uma formação em *Ciências da Educação* e uma especialização em *Infância* que me permitia olhar criticamente para as ações tidas com e sobre as crianças. É neste sentido que a mediação assume uma importância relevante na concretização do estágio, pois considerando-a como um processo de investigação, tradução e intermediação entre linguagens distintas, assume-se que a minha função enquanto Mediadora Sócio-educativa e da Formação foi concretizada através da intermediação entre as crianças/jovens, a CMV e as “facilitadoras”. O papel de mediadora entre as crianças e a instituição/facilitadoras contribuiu para salientar a autonomia das crianças/jovens e a sua capacidade de participar na sociedade, mas com a CMV e as facilitadoras sobrevieram dificuldades advindas da diversidade de concepções de criança que

existem. Neste sentido, a investigação desenvolvida pode ser entendida como um processo de mediação ambíguo e tenso, uma vez que, para que haja uma produção de conhecimento e a investigação seja produtiva, deve-se reconhecer que a participação das crianças só será efetiva se lhes for atribuído “poder” de escolha e, conseqüentemente, reconhecer que devem ser percebidas como atores sociais de pleno direito.

Agora que estou a terminar o trabalho, importa referir brevemente que nem todos os objetivos do projeto “*A nossa voz vale +*” foram realizados pois, como era previsto um levantamento das imagens/necessidades/representações das crianças sobre os contextos onde interagem (escolas; casas; famílias; espaços públicos; etc) era imprescindível que *TODAS* as crianças e jovens integrados(as) neste projeto dessem o seu contributo sobre todos os aspetos anteriormente mencionados. Ora, como se procurou evidenciar no capítulo IV, vários foram os momentos em que um número significativo de crianças e jovens não participou. Além disso, em muitos momentos, as respostas das crianças foram induzidas pelas intervenções das professoras e dessas respostas emergem algumas de caráter vago ou generalista.

Há ainda a mencionar a questão do tempo e as opções metodológicas adotadas, no sentido em que se admite que qualquer uma das atividades realizada poderia ter logrado outras opiniões das crianças e jovens se se dispusesse de mais tempo para elas se poderem manifestar e se as mesmas pudessem ter sido complementadas com outros procedimentos de recolha de informações como por exemplo, realização de *focus group discussion*. Como opção alternativa ou de complementaridade os *focus group*, enquanto técnica para obter as imagens e sonhos transformadores das crianças, justificam-se porque já Faulkner e Miell (1993 in Christensen *et al*, 2005) referem que as discussões de grupo com crianças são uma técnica importante que possibilita a exploração e o acesso a respostas mais aprofundadas sobre o que elas pensam e sentem. Admite-se assim que as crianças trabalham melhor quando formam par com o seu melhor amigo ou quando estão em grupo com os colegas: ao interagirem entre si o ambiente torna-se familiar e, como tal, propício para a participação voluntária, o que implicará um maior debate sobre as diversas opiniões que ali existentes. Outra das vantagens que o *focus group* apresenta advém de se considerar o grupo como unidade de análise, a partir da qual é possível obter uma variedade de dados. No entanto, esta opção implicaria um maior dispêndio de tempo uma vez que quanto maior for a relação de confiança estabelecida entre o adulto-investigador e as crianças e jovens mais as suas respostas serão confiáveis e compreensíveis os seus pontos de vista e, portanto, os resultados da análise da discussão em grupo serão mais produtivos. Neste sentido, poderia ser relevante ter-se tido a oportunidade de colocar as crianças e jovens numa outra posição para, entre elas,

poderem discutir o que em sua opinião poderia ser mudado, melhorado e/ou mantido na escola e na comunidade. De facto, se o projeto da CMV pretende dar voz às crianças e jovens do concelho, é imprescindível que se rompa com a visão das crianças enquanto sujeitos incompetentes, dependentes dos adultos e, assim, incapazes de se apropriar dos espaços que a rodeiam. Neste sentido, considero essencial salientar alguns pormenores que cativaram a minha atenção na concretização deste projeto, de forma a contribuir para futuras intervenções nos restantes agrupamentos do concelho:

i) tomar em consideração a diversidade de grupos etários e respetivas metodologias usadas, uma vez que daí emerge a questão dos resultados obtidos não poderem ser comparáveis entre si;

ii) ponderar a representatividade dos grupos estudados em função do género pois o desigual número de raparigas e rapazes pode influenciar os resultados na medida em que ambos os grupos apresentam diferentes experiências e pretensões face à escola e comunidade, o que implica considerar igualmente a relevância de outras variáveis de análise como a classe social ou proveniência sociogeográfica;

iii) não dissociar as questões metodológicas das éticas. Ou seja, uma das principais preocupações a ter quando uma investigação e/ou intervenção inclui crianças e jovens consiste nas metodologias a empregar, sobretudo, quando o objetivo é que elas expressem a sua voz, possibilitando a sua participação. Isso significa, desde logo, estar vigilante em relação àquilo que tem sido a prática dominante dos adultos para conhecerem as crianças, como tem sido e é o caso do adultocentrismo. Estar à altura deste desafio implica assumir um olhar crítico e reflexivo sobre estas relações.

Com efeito, é de salientar que na atualidade, continua-se a verificar uma exclusão das crianças no desenvolvimento e participação da sociedade, isto de uma forma ténue, pois apesar de serem criados espaços para que este público participe, na realidade, o que se verifica é que nesses espaços as opiniões e as vozes das crianças continuam, frequentemente, a não ser consideradas. Por esta razão, é essencial que na autarquia se desenvolva uma consciência crítica e reflexiva sobre estas questões de forma a que os direitos participativos das crianças e jovens se efetivem.

Para terminar, convoco Fernandes (2009: 347) quando refere que “A investigação participativa assume como exigência científica e política o reconhecimento, a representação e a igualdade das crianças, nomeadamente através de reivindicações pela inclusão, e pela voz, destes actores sociais, pela consideração da sua posição como sujeitos da investigação do conhecimento que se pretende construir cientificamente e pela valorização de aspectos como a

procura de mudança social. Estes são fios condutores indispensáveis para uma investigação participativa com crianças”.

Referências Bibliográficas

- Alanen, Leena & Mayall, Berry (2001). *Conceptualizing child – adult relations*. London: Routledge Falmer
- Alfageme, A. E. et al (2003), *De la Participación al Protagonismo infantil: Propuestas para la Acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Almeida, Ana Nunes (2009). *Para uma Sociologia da Infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Ariès, Phillipe (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio de Água.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- Christensen, Pia & James, Allison (2005). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976
- Convenção dos Direitos da Criança de 26 de aaneiro de 1990
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press.
- Costa, J. Almeida & Melo, A. Sampaio (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*, 7ª edição. Porto: Porto editora.
- Crowley, P. (1998). “Participación infantil: para una definición del marco conceptual” in Bernadette Verazzi e Roberto Benes (orgs), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niños: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF, 9 - 16.
- Delgado, Ana & Muller, Fernanda (2005). “Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas”. In: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 35, nº 125, 161-179
- Flick, Uwe (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Artmed.
- Fernandes, Natália (2009). *Infância, Direitos e Participação – Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento
- Ferreira, Maria Manuela (2000). *Salvar Corpos, Forjar a Razão: Contributo para uma Análise Crítica da Criança e da Infância como Construção Social em Portugal (1880-1940)*. Porto: Rés-Editora, Lda.
- Ferreira, Manuela (2004). “Do “Avesso” do Brincar ou...as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância”. In Manuel Jacinto Sarmento & Ana Beatriz Cerisara (orgs), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e da Educação*. Porto: Edições ASA. 55-98.

- Ferreira, Manuela & Rocha, Cristina (2010). *As crianças e a infância na Sociologia da Infância em Portugal – Contributo para uma análise da produção científica (1995-2005)* (doc. de trabalho, no prelo), 1-8.
- Gomes, Maria Lúcia Almeida (2003). *Cidadania e currículo – fazeres e dizeres de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Heywood, Colin (2004). *Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- James, Alison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge. Polity Press.
- Kramer, Sónia (2002). “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças” In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: nº 116, 41-59.
- Martins, M. L. & Neves, J. P. (sd). “As lágrimas Amargas da Participação: Como Pensar o “poder” a partir de Michel Foucault”. [on line], http://neves.paginas.sapo.pt/Moises_Foucault1998.pdf, 24 de maio de 2011.
- Mendes, Júlia & Ramalho, Angelina (2007). *Carta Educativa do Concelho de Valongo*. Valongo: Câmara Municipal de Valongo.
- Nogueira, Vânia Filipa Moreira (2009). *Participação: um direito declarado e (a)guardado – os direitos de participação da criança a partir das vozes das crianças e adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Pinto, Manuel & Sarmento, Manuel Jacinto (1997). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Editora de Abel António Bezerra.
- Rezende, Neide Luiza (2001). “Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objecto e do olhar”. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº112, 7-31
- Rocha, Cristina & Ferreira, Manuela (1994). “Alguns Contributos para a Compreensão da Construção Médico-Social da Infância em Portugal (1820-1950)”. In: *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, nº2, 59-90.
- Santos, M.; Soares, N. e Tomás, C. (2006). “Participação Social e cidadania activa das crianças.” [on line], <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%20E3o%20Tem%20E1tica/02.%20Inf%20ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>, 24 de maio de 2011.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2002). “Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia realizável”. In: *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, 13-32.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2004). “As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade”. In: Sarmento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (orgs), *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2005). “Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, Vol. 26, nº 91, 361-378.

- Soares, Natália Fernandes (2001). “Infância: Contornos e Dimensões”, in *Outras infâncias: A situação social das crianças atendidas numa comissão de protecção de menores*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 19-74.
- Soares, Natália, Fernandes (2006). “A investigação participativa no grupo social da infância”. In: *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 6, Nº 1, 25- 40.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2010). “Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social”, in J. A. Correia and A. M. C. Silva (orgs) *Mediação: (D)os contextos e (D)os actores*. Porto, CIE & Edições Afrontamento, 45-58.
- Freire, I. P. (2010). “A mediação em educação em Portugal.”, in J. A. Correia and A. M. C. Silva (orgs) *Mediação: (D)os contextos e (D)os actores..* Porto, CIE e Edições Afrontamento, 59-70.
- Moore, C. W. (1998a). “Abordagens para administração e resolução de conflitos.”, in C.W. Moore, *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre, Artmed, 19-31.
- Moore, C. W. (1998). “Como funciona a mediação.” in C.W. Moore, *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre, Artmed, 48-77.
- Neves, T. (2010). “Modelos de mediação social.” in J. A. Correia and A. M. C. Silva (orgs) *Mediação: (D)os contextos e (D)os actores*. Porto, CIE e Edições Afrontamento, 34-44
- Neves, T. (2009). "Practice Note: community mediation as social intervention." In *Conflict Resolution Quarterly* 26(4), 481-495.
- Oliveira, A. C. Galego, et al (2005). “As perspectivas da mediação sócio-cultural.” in A. Oliveira, C. Galego et al (orgs) *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa, ACIME, 21-38.
- Sousa-Vasconcelos, José (2002). *O que é Mediação*. [s. i.], Quimera Editores, Lda.
- Tomás, Catarina (2007). “Participação não tem Idade. Participação das crianças e cidadania da infância” in *Contexto & Educação*, ano 22, nº 78, 45-68.
- Torremorell, M. C. B. (2008). “Para uma cultura de mediação.” in *Cultura de mediação e mudança social*. Porto, Porto Editora, 79-87.
- Vaz, Henrique (2009). “A Mediação em Contexto de Formação como Reinvenção de Novos Ofícios: O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto.” In: *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº29, 53-72.
- Vezzulla, Juan Carlos (2004). *Mediação: Teoria e Prática*; Guia para utilizadores e Profissionais. Lisboa: Agora Publicações.
- Legislação
 - ↗ Lei nº 159/99 de 14 de setembro
 - ↗ Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto.
 - ↗ Decreto-Lei nº 3/08, de 7 de janeiro.
 - ↗ Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro.
 - ↗ Declaração de Salamanca, UNESCO, Edição do IIE, Lisboa, 1994.

Anexos

Anexo I
Quadro síntese de caracterização do Concelho

| | <i>Ermesinde</i> | <i>Sobrado</i> | <i>Valongo</i> | <i>Alfena</i> | <i>Campo</i> |
|--------------------------------------|--|--|--|---|--|
| Área e densidade populacional | <ul style="list-style-type: none"> • 7,6 Km² de área • Freguesia menos extensa e a mais populosa (45% da população concelhia – 38,315) • Densidade populacional de 5049 hab/Km² | <ul style="list-style-type: none"> • 22 Km² de área • Freguesia com menor número de residentes – 6,682 • Densidade populacional muito baixa – 304,3 hab/km² | <ul style="list-style-type: none"> • Freguesia sede do concelho • 21,8 Km² de área • 3ª densidade mais alta – 859,1hab/km² • 2ª freguesia com mais residentes – 18,698 | <ul style="list-style-type: none"> • 11,1 Km² de área • 2ª freguesia com mais alta densidade populacional – 1227,1 hab/km² • 3ª freguesia com mais residentes 13,665 | <ul style="list-style-type: none"> • 13,3 Km² de área • 4ª freguesia com maior densidade populacional – 650,5 hab/km² • 2ª freguesia com menor numero de residentes – 8,645 |
| Em 2001 | <ul style="list-style-type: none"> • Freguesia mais envelhecida. • Grupos etários 0-14 e 15-24 têm menor peso (16,8% e 14,7% respetivamente) | <ul style="list-style-type: none"> • Grupo etário mais baixo assume maior importância. • Grupo de idosos com menor proporção | <ul style="list-style-type: none"> • Não faz referência no documento | <ul style="list-style-type: none"> • Não faz referência no documento | <ul style="list-style-type: none"> • Grupo etário mais baixo assume maior importância. • Grupo de idosos com menor proporção |
| Famílias | <ul style="list-style-type: none"> • com 2 pessoas • unipessoais têm maior proporção face ao total de famílias • 11 famílias institucionais, 9 alojamentos coletivos | <ul style="list-style-type: none"> • com 4 pessoas assumem maior proporção | <ul style="list-style-type: none"> • com 2 pessoas assume maior proporção | <ul style="list-style-type: none"> • com 2 pessoas assume maior proporção | <ul style="list-style-type: none"> • com 4 pessoas assumem maior proporção |
| Equipamentos creches | <ul style="list-style-type: none"> • 6 creches e 1 creche familiar, 2 de rede solidária e 4 de rede lucrativa • 100% de utilização na rede solidária e 87,9% na rede lucrativa • A creche familiar tem 102,3% de utilização (lista de espera) | <ul style="list-style-type: none"> • 1 creche de rede solidária • Taxas de utilização superior a 100% (lista de espera) | <ul style="list-style-type: none"> • 4 creches, 1 de rede solidária e 3 de rede lucrativa • Taxa de utilização de 100% e 204 pessoas em espera | <ul style="list-style-type: none"> • 2 creches, 1 de rede solidária e 1 de rede lucrativa • Freguesia com menor taxa de utilização • 83,3% utilização na rede solidária/ capacidade para 48 crianças e apenas 40 utentes | <ul style="list-style-type: none"> • 1 creche de rede solidária • taxas de utilização superiores a 100% (lista de espera) |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| <i>Equipamentos de educação pré-escolar</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Solidária – 112% de utilização • Lucrativa – 95,1% de utilização • Pública – 97% de utilização | <ul style="list-style-type: none"> • Solidária – 80% de utilização • Lucrativa – 43% de utilização • Pública – 88% de utilização | <ul style="list-style-type: none"> • Solidária – 100% de utilização • Lucrativa – 99,2% de utilização • Pública – 94,8% de utilização | <ul style="list-style-type: none"> • Solidária – 95,8% de utilização • Lucrativa – 85% de utilização • Pública – 94,2% de utilização | <ul style="list-style-type: none"> • Solidária – 72,9% de utilização • Lucrativa – 0% de utilização • Pública – 104,5% de utilização |
| <i>Empresas</i> | • 1159 | • 227 | • 689 | • 436 | • 240 |
| <i>Em 2003 -rendimento mínimo-</i> | <ul style="list-style-type: none"> • 76 processos ativos de rendimento mínimo garantido • 209 pessoas abrangidas | <ul style="list-style-type: none"> • 15 processos ativos de rendimento mínimo garantido • 36 pessoas abrangidas | <ul style="list-style-type: none"> • 47 processos ativos de rendimento mínimo garantido • 112 pessoas abrangidas | <ul style="list-style-type: none"> • 42 processos ativos de rendimento mínimo garantido • 102 pessoas abrangidas | <ul style="list-style-type: none"> • 31 processos ativos de rendimento mínimo garantido • 93 pessoas abrangidas |

Anexo II
Quadro síntese dos níveis de participação de Hart

| <i>Níveis de análise</i> | <i>Papel do adulto</i> | <i>Papel das crianças</i> | <i>Informação que as crianças detêm</i> |
|--|---|--|--|
| Manipulação | <ul style="list-style-type: none"> Definir os objectivos e as acções a serem realizadas pelas crianças | <ul style="list-style-type: none"> São apresentadas como motivação para a iniciativa mas na verdade o único envolvimento diz respeito a executar as acções determinadas pelos adultos | <ul style="list-style-type: none"> Não têm qualquer informação sobre os objectivos nem as razões do seu envolvimento na iniciativa |
| Decoração | <ul style="list-style-type: none"> Definir os objectivos e as acções a serem realizadas pelas crianças | <ul style="list-style-type: none"> São apresentadas como elementos decorativos Executar as acções determinadas pelos adultos | <ul style="list-style-type: none"> Não têm qualquer informação sobre os objectivos nem as razões do seu envolvimento na iniciativa |
| Tokenism | <ul style="list-style-type: none"> Definir o assunto, o estilo de comunicação e as ideias a serem apresentadas | <ul style="list-style-type: none"> Aparentemente têm “voz” mas têm pouca oportunidade de apresentar os seus pareceres | <ul style="list-style-type: none"> Não são informadas sobre o assunto em que são envolvidas |
| Delegação com informação | <ul style="list-style-type: none"> Definir e dar a conhecer às crianças os objectivos e as acções a serem realizadas | <ul style="list-style-type: none"> Significativo mas pouco interventivo | <ul style="list-style-type: none"> Está informada e compreende os objectivos do seu envolvimento. Sabe quem toma as decisões relativas ao seu envolvimento e porquê |
| Consulta e informação | <ul style="list-style-type: none"> Definir e dirigir o projecto; Consultar e informar as crianças acerca dos objectivos e das acções a serem realizadas | <ul style="list-style-type: none"> Compreender o projecto/actividade e apresentar opiniões sobre o mesmo | <ul style="list-style-type: none"> Está informada e compreende os objectivos do seu envolvimento |
| Iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança | <ul style="list-style-type: none"> Iniciar o projecto e partilhar as decisões com as crianças | <ul style="list-style-type: none"> Têm um papel activo na medida em que partilha as decisões com o adulto | <ul style="list-style-type: none"> Está informada e envolvida em todo o projecto/actividade |
| Iniciado e dirigido pelas crianças | <ul style="list-style-type: none"> Não têm qualquer intervenção | <ul style="list-style-type: none"> Definir e dirigir os objectivos e acções a serem realizadas no âmbito do projecto | <ul style="list-style-type: none"> Estão informadas acerca de todas as dinâmicas do projecto até porque são elas quem as definem |
| Iniciado pelas crianças e decisões partilhadas com os adultos | <ul style="list-style-type: none"> Participa na partilha de decisões | <ul style="list-style-type: none"> Definir e dirigir os objectivos e acções a serem realizadas no âmbito do projecto | <ul style="list-style-type: none"> Estão informadas acerca de todas as dinâmicas do projecto até porque são elas quem as definem |

Adaptado de Nogueira (2009: 93)

Anexo III
Análise dos processos de recolha de informações junto das crianças

Índice

1. Introdução
 - 1.1. Sobre os procedimentos de recolha de informações
 2. Análise de conteúdo da informação recolhida: processos de relação entre adultos e crianças e jovens
 - 2.1. O problema do Adultocentrismo
 - 2.1.1. Fazer perguntas induzindo a resposta
 - 2.2 - Interpretações das vozes das crianças pelos adultos
 - 2.3 – Retirar conclusões das vozes das crianças pelos adultos
 - 2.4 – Limitação das opções de resposta
 - 2.5 - Imposição da Participação
 - 2.6 – Valorização ou desvalorização de determinado tipo de participação
 - 2.7 – Condições de realização das actividades com as crianças
 - 2.8 – Exclusão de algumas crianças
 - 3 – Acerca da informação recolhida
 - 4 – Considerações finais
- Bibliografia
- Anexos
- ✓ *Anexo I* – Consiste no *Anexo IV* deste relatório
 - ✓ *Anexo II* - Consiste no *Anexo V* deste relatório
 - ✓ *Anexo III* - Consiste no *Anexo VI* deste relatório
 - ✓ *Anexo IV* - Consiste no *Anexo VII* deste relatório

1. Introdução

O meu estágio está integrado no projeto “A nossa voz vale +” que visa o “(...) levantamento das necessidades/representações da comunidade educativa, sobre os tempos, os espaços e os contextos onde se aprende e ensina.” (Carta, 28 de maio). Através da coleta das opiniões das crianças, visa-se aceder às “(...) imagens/representações que as crianças/jovens detêm sobre os diferentes contextos onde interagem: as suas escolas, as suas casas, as suas famílias, os espaços públicos onde vivem os seus quotidianos e interagem com os outros significativos.” (*Idem*).

Com este projeto, a Câmara pretende dar voz às crianças e jovens do Concelho de Valongo e, assim, conhecer seus “sonhos transformadores” (*ibidem*) da realidade. Desta forma, a atenção às opções e procedimentos metodológicos eleitos, bem como à análise das relações e processos sociais desenvolvidos entre os adultos e as crianças/jovens com vista a captar e identificar as suas perspetivas atuais e futuras de transformação da realidade, a fim de que as mudanças sociais que possam vir a ser implementadas sejam informadas e levem em consideração as necessidades e exigências destes cidadãos, assume uma relevância central.

Com efeito, um projeto intitulado “A nossa voz vale +”, que tem a finalidade dar a voz às crianças, apresenta-se desde logo como inovador, já que isso implica pôr em causa a visão tradicional que considera as crianças como incompetentes, incapazes de se apropriar dos espaços que a rodeiam e dependentes do adulto. Por outro lado, enquanto estagiária de Ciências da Educação nos serviços educativos de uma autarquia não posso perder de vista o que é específico nem a este contexto profissional nem ao do mestrado - *Educação, Infância e Sociedade* -, vendo-me, por isso, entre a responsabilidade de procurar corresponder o mais adequadamente possível ao que me é pedido por parte da Câmara Municipal (CM) e a responsabilidade de adotar e manter uma postura epistemológica, metodológica e ética o mais informada, atenta e reflexiva possível para i) “escutar” as crianças através das várias formas de expressão que utilizam, de modo a apreender os seus significados e as suas perspetivas, e para ii) compreender as condições e os processos que afetam/possibilitam a participação das crianças.

Qualquer uma destas preocupações, centrais ao Projeto em causa, significam, entre outros fatores, estar atenta às questões metodológicas e éticas que se colocam relativamente àquilo que tem sido a prática dominante dos adultos para conhecerem as crianças, como tem sido e é o caso do adultocentrismo. Esta forma de conhecer as crianças indica que i) todas as informações acerca das suas vidas são adquiridas através do ponto de vista dos adultos que são responsáveis por elas e não a partir do que elas próprias dizem; ii) as crianças são

percebidas “como incompetentes e incapazes de entender a ideia da pesquisa (...) ou ter uma voz no seu design (Christensen & Prout, 2002 *cit in* Ferreira & Rocha, 2010: 4); iii) ou que embora as crianças possam até ser vistas “como tendo interesses investidos nas pesquisas realizadas sobre elas, estes são transferidos para os adultos seus responsáveis.” (*idem*). Desta forma, as crianças são entendidas mais como objeto e como pessoas que agem apenas sob a orientação e influência dos outros do que como atores sociais. Neste sentido, entendo que o foco central e a principal preocupação na realização deste projeto deve ter em conta as vozes e os olhares das crianças, já que é uma forma de fazer emergir um novo discurso sobre a existência destas e da infância, retirando-as da sombra dos ideais defendidos pelos adultos, e é considerar as crianças sujeitos ativos e competentes para fornecer informações credíveis sobre a sua própria vida.

Ora, estar atenta às crianças, entendidas como atores sociais, e pretender valorizar a sua voz e participação, requer que os adultos evitem o adultocentrismo, tornando-se necessário estar consciente e com muita atenção às relações desiguais de poder e saber que existem entre adultos e crianças. Estar à altura deste desafio implica, assim, assumir um olhar crítico e reflexivo sobre aquelas relações, sendo neste sentido que se torna útil a análise de alguns dos principais procedimentos de recolha de informações que ocorreram no âmbito do Projeto “*A nossa voz vale +*”.

1.1. *Sobre os procedimentos de recolha de informações*

Na impossibilidade de recolher informações de *todas* as crianças e jovens do Concelho de Valongo em tempo útil, a CM optou por selecionar uma amostra em função do último ano de cada nível de ensino escolar. Porém, a seleção da turma de 3º CEB não seguiu este critério pois, como os jovens do nono ano estão em ano de exames nacionais, foi selecionada uma turma de 8º ano. Neste sentido, a recolha de informações diz respeito apenas a um total de 60 crianças e 25 jovens, representando 6,40% das/os que existem no Concelho.

Para a recolha de informações junto das crianças e jovens, a CM utilizou como principal procedimento metodológico a realização de atividades dinâmicas e, ainda, a elaboração de composições pelas crianças e jovens que já frequentam o 1º, 2º e 3º CEB.

No primeiro caso, estas atividades foram realizadas i) no contexto do JI da Escola da A com a educadora de infância e implicou a produção individual de um desenho pelas crianças sobre a “Escola dos meus sonhos...” e no final, a sua descrição pelo(a) respetivo(a) autor(a);

ii) no contexto da Biblioteca da Escola da A através do uso de um power point, com versos⁴⁴, sobre a “ Escola com dias de todas as cores” que implicou um debate das crianças em torno dos dias na escola que são bons e/ou maus; iii) no contexto da Biblioteca da Escola EB 2/3 Z e envolveu o uso de cartões com diversas imagens⁴⁵, a partir das quais se previu a sua transposição, através da imaginação das crianças e jovens, para captar as suas representações acerca da escola e comunidade.

A escrita das composições ocorreu na escola, i) em contexto sala de aula, apenas com a professora do 1ºciclo; ii) em contexto biblioteca com as professoras bibliotecárias, e com as professoras dos respetivos níveis de ensino. Isto significa que para o acesso privilegiado às crianças, a CM usou como atores privilegiados nas instituições escolares, além de uma educadora de infância e das duas professoras bibliotecárias da Escola EB 2/3 Z, três professores/as dos respetivos níveis de escolaridade.

A recolha de informações ocorreu em quatro sessões realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2010 (cf. quadro 1):

- no dia 21 de outubro, com uma turma de vinte crianças a frequentar o Jardim de Infância da Escola da A, com idades entre os quatro e os cinco anos;
- no dia 28 de outubro com uma turma de dezoito crianças do 1º ciclo da Escola da A, com idades entre os oito e os nove anos, a frequentar o 4º ano;
- no dia 12 de novembro com uma turma de vinte e duas crianças do 2ºciclo da Escola EB 2/3 Z, a frequentar o 6º ano e com idades entre os onze e doze anos;
- no dia 18 de novembro com uma turma de vinte cinco jovens do 3ºciclo da Escola EB 2/3 Z, a frequentar o 8ºano, com idades entre os treze e catorze anos.

⁴⁴ “(...) Cada dia é diferente, e cada um sua cor tem... Mas todos são importantes, pois nos levam mais além! Há dias que são amarelos como o sol e como as flores...Nesses dias há alegria, não há lágrimas nem temores. Outros são cor-de-laranja como o sumo, tão docinhos...Esses são dias bem cheios, de brincar com os amiguinhos! Também há dias vermelhos como o sol, ao fim da tarde...Neles não há tempo para tudo, são cheios de actividade! Por vezes vêm os dias azuis cheios de calma e de paz...Quando tudo está tranquilo e corre bem o que se faz. Os dias verdes são cheios de criatividade e imaginação, há projectos a nascer e ideias até mais não! Mas também há dias roxos, um pouco tristes, por vezes, quando não correm tão bem... quando acontecem revezes! (...)”. (Atividade 1ºCEB, 28 de outubro 2010).

⁴⁵ O primeiro conjunto de cartões mostrava personagens (*extra-terrestre, príncipe, lenhador, marinheiro, donzela*); o segundo conjunto representava o estado de espírito dos alunos quando iam para a escola e comunidade (*manhã escura e fria, numa manhã de nevoeiro, brilhante dia de Outono, dia de primavera*); o terceiro conjunto de cartões apresentava a forma como se deslocavam para a escola e para a comunidade (*num cavalo branco, numa carruagem, num camelo, nas asas de um pássaro*); o conjunto seguinte pretendia expor a forma como os alunos se sentem no interior e exterior da escola (*numa ilha perdida no oceano, jardim maravilhoso, planeta distante, castelo assombrado, belo palácio, densa floresta*) e para finalizar a atividade era apresentado um conjunto de cartões que se referiam aos adjuvantes e oponentes da escola (*um amigo, um génio bom, uma fada, ou um peixe que fala e uma múmia que fala, um pirata, um génio mau ou uma bruxa muito má*, respetivamente).

**Quadro 1 – Síntese do processo de recolha de informações:
datas, locais, atores e atividades desenvolvidas**

| | Local | Atores envolvidos | | Atividade desenvolvida |
|------------|-------------------------------|--|--|--|
| | | Adultos | Crianças/ Jovens | |
| 21 Out. | JI da Escola A | 1 Educ. infª | 20 crianças, 4/5 anos | Elaboração de um desenho intitulado como “A escola dos meus sonhos...”. Descrição de cada desenho pelo/a respetivo/a autor/a. |
| 28 Out. | Biblioteca da Escola A | 2 profªs bibliotecárias e 1 prof. da turma | 18 crianças do 4ªa/1º CEB, 8/9 anos | Apresentação de um power point intitulado como “Uma escola com os dias de todas as cores”. Debate sobre a escola com as crianças. |
| | Sala de aula | profª da turma | | Elaboração de composições pelas crianças |
| 12 Nov. | Biblioteca da Escola EB 2/3 Z | 2 profªs bibliotecária s e 1 prof. da turma | 22 crianças do 6ªa/2º CEB, 11/12 anos | Uso de cartões com determinadas imagens, as quais tinham de ser transpostas para a realidade da escola/comunidade. |
| 18 Nov. | | 2 profªs bibliotecárias e 1 prof. da turma | | Elaboração de composições pelas crianças |
| | | | 25 jovens do 8ªa/3º CEB 13/14 anos | Uso de cartões com determinadas imagens, as quais tinham de ser transpostas para a realidade da escola/comunidade. |
| 16 Dez. | | | | |

Ao longo de todas as sessões que ocorreram na Escola da A (JI e biblioteca) e na Biblioteca da Escola EB 2/3 Z, estive presente na qualidade de observadora e a minha principal preocupação foi a de escutar e observar ao pormenor a forma como a atividade estava a ser desenvolvida, ou seja, tentar compreender as interações ocorridas entre os adultos e as crianças e jovens. Ao mesmo tempo, no decurso de cada uma das observações foi feita a gravação via áudio, a fim de assegurar o máximo de captação de todos os discursos e todos os pormenores audíveis presentes nas atividades da primeira sessão de cada turma.

No final de cada uma das sessões foi efetuada a transcrição, na íntegra, das respetivas gravações⁴⁶ e a sua análise de conteúdo. Esta centrou-se sobretudo na análise dos processos

⁴⁶ Cf. Anexo 1- Transcrição da sessão do dia 21 de outubro com a turma de Jardim de Infância da Escola da A; Anexo 2 – Transcrição da atividade do dia 28 de outubro com o 4º ano; Anexo 3 - Transcrição da atividade do dia 12 de novembro com o 6º ano; Anexo 4 - Transcrição da atividade do dia 18 de novembro com o 8º ano

metodológicos observados entre os adultos e as crianças e jovens, isto é, as suas interações discursivas, de modo a refletir a presença, ou não, do adultocentrismo e as possibilidades e constrangimentos que se colocaram à participação das crianças e jovens. Procurou-se, também, compreender o tipo de informações recolhidas de modo a refletir até que ponto a opção metodológica utilizada se revelou ser a mais adequada face aos objetivos visados.

A análise que se segue refere-se apenas às transcrições relativas às atividades dinâmicas realizadas com o 4º ano do 1º CEB; com o 6º ano do 2º CEB e com o 8º ano do 3º CEB e visa dar conta destas preocupações.

2 - Análise de conteúdo da informação recolhida: processos de relação entre adultos e crianças e jovens

2.1 – O problema do Adultocentrismo

A forma como hoje encaramos a infância, as crianças e o lugar central que conquistaram na sociedade, é resultado de uma evolução ao longo dos séculos. A predominância de uma conceção de infância e das crianças como seres vulneráveis, dependentes e a socializar, permitiu aos adultos considerarem como sua responsabilidade, a possibilidade de falar em nome dos interesses das crianças, sendo os seus porta-vozes e representando-as a partir do seu próprio ponto de vista. Isto significa que grande parte dos estudos sócio-educativos sobre as crianças, e que predominam até à década de 1990, foram desenvolvidos, sobretudo, a partir e de acordo com o testemunho dos adultos, e não sobre as suas ações e interesses daquelas. Face a este adultocentrismo pode dizer-se que “Somente em épocas [relativamente] recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto dignas de ser estudadas por si sós.” (Heywood, 2004: 10). Porém, esta nova visão acerca das crianças por si só não basta já que na prática não é livre de consequências, tornando-se essencial analisar o modo como as atividades se desenrolaram, nomeadamente os diálogos entre os adultos e as crianças, de modo a perceber quem toma a palavra, quem conduz os diálogos, quem fala mais durante as sessões, de que modos as crianças são afetadas na expressão das suas opiniões, de que modos são efetuadas as interpretações sobre o que dizem as crianças.

2.1.1. Fazer perguntas induzindo a resposta

Ao longo das sessões observadas e após a sua transcrição, pode-se constatar que são as professoras bibliotecárias quem dominam o discurso em alguns momentos da atividade e quem conduzem a tomada das palavras e mesmo os diálogos havidos.

Neste contexto, um dos exemplos denotativos do adultocentrismo em presença, foi a forma como realizam as questões já que esta pode ter efeitos controversos quanto ao que é pretendido, pois pode influenciar as respostas das crianças e jovens.

[No âmbito da atividade “Uma escola com os dias de todas as cores...”, quando se discute o que era necessário ter para que a escola fosse “A escola ideal”, a professora da turma intervém (...)].

N – Um esqueleto maior que conserve.

Professora da turma – Lá esta! Os tais materiais que são necessários. Olhem, o que é que nos falta na nossa sala, que muitas vezes a professora até quer escrever os vossos textos – ou vocês – para o blogue e falta-nos o quê?

G – Computador.

F – Internet.

Professora da turma – Meios tecnológicos em condições. E outra coisa que era importante. Em vez de escrevermos com giz, o que era giro nós termos?

C – Uma caneta...

Professora da turma – Não

E – Lousa.

Professora da turma – Não. Lousa não temos, temos cerâmica. A coisa que temos de vir à biblioteca ver no PowerPoint... se tivéssemos o quê na sala? (...) Como é que se chama? Os quadros quê? Inter...

Várias crianças - ...ativo. (Registo da atividade com o 4ºano, 28 de outubro).

[No âmbito da atividade dos cartões, quando se associa com o tempo o estado de espírito das crianças quando vêm para a escola (...)].

F – Um dia Brilhante de outono.

Pb2– Um dia brilhante de outono. Porque...

F – Porque quando chego à escola...

Pb2 – Diz D. Quando chegas aqui à escola como é que te sentes? Bem?

F – Sinto bem.

Pb2– Sentes-te bem. Quando vens para a escola é como se estivesses num dia quente de outono. Diz... (dando a palavra a outra criança). (Registo da atividade com o 6ºano, 12 de novembro).

[No âmbito da atividade dos cartões, quando os/as jovens opinam sobre o que é necessário mudar na escola para que esta se torne num espaço mais agradável de aquisição de conhecimentos (...)].

S – As aulas são muito teóricas.

Pb1– As aulas são muito teóricas. (*Passa para o aluno seguinte*).

R – As aulas serem demasiado teóricas.

Pb1– Estamos a falar de um modo geral. São demasiado teóricas e queriam quadros interativos, computadores, é isso?

R – Sim. (Registo da atividade com o 8º ano, 18 de novembro).

Estes são alguns excertos das interações ocorridas com os vários grupos de crianças e jovens que mostram a influência das perguntas que as professoras exerciam sobre as suas respostas. Realizavam-no de uma forma, pode-se dizer, inconsciente mas o facto é que são estes “pequenos pormenores” que se devem evitar numa investigação ou auscultação das crianças, pois assim o que se fica a saber não é o que as crianças e jovens pensam ou sentem, mas sim até que ponto vão ou não ao encontro do que delas/es é esperado pelo adultos, ou até que ponto estão, ou não, concordantes com ele.

2.2 – Interpretações das vozes das crianças pelos adultos

Em outros momentos das atividades a posição adultocêntrica face à participação das crianças evidencia-se nos modos como os adultos interpretam as suas aspirações:

[A professora da turma fala em nome das crianças e explica a necessidade de se ter um quadro interativo (...)].

Professora – Pois era. Era muito interessante. E era bom porquê? Porque há meninos que, por exemplo o Carlos é asmático e às vezes temos um problema por causa de quê?

Várias crianças – Do giz.

Professora – Se calhar a escola devia pensar nessas coisas. A escola não... mas quem está à frente devia pensar nestes pormenores e pela saúde dos alunos, também. (Registo da atividade com o 4ºano, 28 de outubro).

O mesmo aconteceu em relação às suas respostas:

[No âmbito da atividade dos cartões, quando o diálogo decorre de acordo com o modo como as crianças veem o espaço interior e exterior da escola e quando se utilizam os cartões com as personagens oponentes ou adjuvantes que referem as pessoas que mais encontram na escola (...)].

Pb2 – E por fora?

R – Uma alta montanha.

Pb2 – Uma alta montanha, porque...

R – Nós temos de subir e descer algumas montanhas

Pb2 – O que isso quer dizer? O que queres dizer? Por haver espaços que são lá em cima e outros cá em baixo, é isso? E associas aos declives da montanha?

[Neste momento a criança apenas acenou que sim com a cabeça e a professora passa para o aluno seguinte].

(...)

I – Génios malvados, porque alguns alunos aqui da escola...

Pb2 – Quem? Estás a falar dos colegas?

I – Da turma não.

Pb2 – Eu não estou a falar da turma. Estás a falar dos amigos?

[A criança acenou que sim com a cabeça e a professora prossegue a conversa dizendo: “Para ti são génios malvados porque...”].

(...)

F – Amigos.

Pb2 – Quem? Toda a gente?

[A criança acenou que sim com a cabeça e a professora prossegue questionando-a o porquê de toda a gente].

(Registos da atividade com o 6ºano, 12 de novembro).

[No âmbito da atividade dos cartões, quando o diálogo decorre de acordo com o modo como as crianças veem o espaço interior e exterior da escola e quando se utilizam os cartões com as personagens oponentes ou adjuvantes que referem as pessoas que mais encontram na escola (...)]

Z – Dentro é um castelo assombrado

Pb2 – Um castelo assombrado porque...

Z – Não gosto.

Pb2 – Não gostas de quê? Das aulas, dos professores, dos espaços...

Z – Dos espaços

[A professora bibliotecária prossegue questionando a/o jovem se “Dos espaços em geral ou do que fazes aqui dentro?”]. (Registo da atividade com o 8º ano, 18 de novembro).

2.3. Retirar conclusões das vozes das crianças pelos adultos

Outro exemplo da presença do adultocentrismo verificou-se, por vezes, em diálogos em que os adultos-professoras tiravam conclusões das respostas dadas pelas crianças e jovens. Estas conclusões advêm totalmente do raciocínio da professora pois o que ela conclui não se encontra no discurso da criança:

[No âmbito da atividade do 6ºano, usando os cartões que representam as personagens com as quais as crianças se têm de identificar na comunidade (...)].

I – Um príncipe. Porque quando estou fora da escola, em casa, estou sempre a andar de bicicleta, ver televisão, a dormir, e também vou conversar com os meus colegas.

Pb2 – Ele gere o seu tempo não é? Manda no tempo como o príncipe. *[A professora prossegue a atividade acenando para a criança seguinte falar].*

(...)

F – Uma donzela.

Pb2 – Uma donzela. Ela sente-se uma donzela na sua comunidade. Porque...

F – Sinto-me bem.

Pb2– Sentes-te bem... toda a gente te conhece, estás à vontade na comunidade.

[A professora prossegue a atividade acenando para a criança seguinte falar].

(...)

[No âmbito da mesma atividade, mas usando os cartões que representam o meio de transporte que as crianças associam ao seu percurso até à escola (...)].

E – Uma Carruagem.

Pb2 – Uma carruagem porque...

E – Porque quando eu venho para a escola, muitas vezes deito-me atrás no carro.

Pb2 – Porque até se deita no carro quando vem. Portanto é tão confortável como uma carruagem. *[A professora prossegue a atividade dando a palavra à criança seguinte].*

[No âmbito da mesma atividade, quando o diálogo decorre de acordo com o modo como as crianças veem o espaço interior e exterior da escola (...)].

T – Por dentro um castelo assombrado e por fora um palácio.

Pb2 – A escola por dentro um castelo assombrado e por fora um palácio encantado porque...

T – Porque os números e as letras parecem uma dificuldade

Pb2 – Os números e as letras pela dificuldade são o castelo assombrado e o recreio é o palácio encantado pela aventura é isso?

[A criança acenou que sim com a cabeça e a professora prossegue a atividade dando a palavra à criança seguinte].

(...)

S – Por fora uma planície verdejante porque o recreio é grande, comprido e tem espaço suficiente, e por dentro é um belo castelo.

Pb2 – Belo castelo!

S – Porque a escola por dentro também é grande e tem espaços em condições.

Pb2 – Portanto é uma planície verdejante porque lá fora tem um grande recreio com um grande espaço e por dentro um belo castelo porque também está muito bonita e tem muito espaço. *[A professora direciona o olhar para a criança seguinte, dando-lhe assim a palavra].*

(...)

G – Castelo assombrado. (...) Porque...num castelo assombrado nós temos sempre um lado que diz: vai-te embora e outro que diz: continua.

Pb2 – É o medo do que vamos encontrar. *[A atividade prossegue com a mesma criança a referir que na escola acontece a mesma coisa].*

[Reportando esta mesma atividade para o modo como veem a sua casa (...)].

G – Castelo assombrado.

Pb2 – Castelo assombrado porque...

G – Porque.... Tipo a casa parece um filme de terror.

Pb1 – Mas porquê?

G – Porque está sempre vazia.

Pb2 – É grande e vazia, é isso?

G – Não, não é grande.

Pb2 – Mas está sempre vazia.

G – É, só estou lá eu.

(Registos da atividade com o 6ºano, 12 de novembro).

[No âmbito da atividade com o 8ºano, usando os cartões que representam o meio de transporte que as crianças associam ao seu percurso até à escola (...)].

O – Nas asas de um pássaro porque é rápido mas às vezes parece um camelo.

Pb1 – Quando tu vens nas asas de um pássaro, vens como?

O – De carro.

Pb1 – E quando vens no camelo?

O – De carro também.

Pb2 – É quando encontra muito trânsito, não é?

O – É. *[A professora prossegue a atividade, passando para o jovem seguinte].*

(...)

L – Um cavalo branco porque venho feliz e venho de carro.

Pb2 – Vens de carro e portanto é relativamente rápido. *[A professora direciona o olhar para o jovem seguinte, dando-lhe assim a palavra].*

(Registos da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

Em todos estes exemplos a professora bibliotecária interpretou a resposta dada pelas crianças e jovens de acordo com as suas próprias perspetivas. Se escutar a voz das crianças e dos jovens é importante para que se possam vir a implementar mudanças sociais que têm em consideração as necessidades e exigências destes cidadãos, que conhecimento do que elas pensam, sentem ou querem é que se retira se as conclusões e ilações se reduzem à perspetiva dos adultos? Tudo o que elas referem tem uma razão, mas compete à própria criança explicar o que pretende dizer. Já Jacqueline Scott (*in* Christensen & James, 2005: 98) defende “...que quem melhor poderá providenciar informações sobre a perspectiva das crianças, ações e atitudes, são as próprias crianças.”.

2.4. – Limitação das opções de resposta

Na análise da atividade realizada também sobressai a falta de liberdade que as crianças têm ao dar a sua resposta, isto é, as crianças estão condicionadas pelas opções de resposta que os adultos lhes fornecem, já que ao existirem opções de escolha (cartões [atividade 2º e 3ºciclo] e dias de cor [atividade 1ºciclo]), as crianças ficam automaticamente limitadas nas suas respostas e, conseqüentemente, nas suas justificações. Por exemplo, a atividade do 1º

ciclo, que era composta por versos que as professoras bibliotecárias retiraram de livros que utilizam para outros projetos com as crianças, denotamos que a cada dia foi outorgada uma cor. Assim, são apresentados os dias amarelos; verdes; cor-de-laranja; vermelhos; azuis e roxos. De acordo com cada uma destas cores, foi atribuído a cada dia uma caracterização específica, como por exemplo, um dia azul é calmo; um dia laranja é doce; os dias verdes são criativos; os roxos tristes, etc. Ou seja, os adultos definiram previamente o que cada cor simboliza e quais as características de cada dia.

Pb1 –... falem-me de um dia vermelho. E há mais. Há uns que são amarelos, outros são dias laranja, outros verdes, ... lembram-se?

(...)

“Há dias que são amarelos
Como o sol e como as flores
Nesses dias há alegria,
Não há lágrimas, nem temores...”

“Os dias verdes são cheios
De criatividade e imaginação,
Há projectos a nascer...
E ideias até mais não!”

(Registos da atividade com o 4ºano, 28 de outubro).

O mesmo se verificou na atividade do 2º e 3º ciclos: as propostas apresentadas continham conceitos pré-definidos os quais, encarados pelos adultos como referência para as crianças responderem, acabam por padronizar as suas respostas:

[No âmbito da atividade do 6º e 8ºano, usando os cartões que retratam o modo com as crianças e jovens se sentem quando vêm para a escola (...)].

L – Em qualquer dia porque eu gosto de vir para a escola e aprender coisas novas.

Pb1 – Mas então tu identificas-te com um dia de outono? Não pode ser porque são dias diferentes.

L – Com qualquer dia.

Pb1 – Um dia de Nevoeiro nós comparamos a um estado de espírito negativista, ou estamos mais tristes. Um dia de primavera, alegria! Tu vens com alegria e tristeza? As duas coisas? (Registo da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

(...)

Pb1 – Não fica claro é se o vir para a escola é desagradável porque se têm de levantar cedo e saírem do conforto da cama, mas o que nós pretendemos é que associem ao tempo o conceito da escola para vocês. (...) Eu venho para a escola e escolho um dia de primavera porque eu gosto muito da escola... Ou então eu escolho um dia de outono porque não gosto... (Registo da atividade com o 6ºano, 12 de novembro).

Se o Projeto “*A nossa voz vale +*” pretende a participação das crianças no sentido de se ouvir a sua voz e assim captar os seus “sonhos transformadores” da realidade, é essencial não confundir a *fala* com a *voz* e nela “(...) o crucial são os sentidos subjectivos dos interesses, desejos e ideias que [a voz] exprime, e estes desvelam-se, frequentemente, sob formas de comunicação não-verbais, para-verbais e códigos corporais que podem não ser acessíveis ou sequer compreensíveis para os adultos.” (*Idem*). Para se ter, efetivamente, *voz* importa (...) mais do que ouvir as vozes das crianças, (...) escutá-las pois, só assim lhes será reconhecida uma voz própria. “(...) [Trata-se] de prestar sentido e não de o impor, numa postura de cuidado, abertura ao *outro* e deslocação da atenção para a pessoa, na qualidade de pessoa complexa, e não para as categorias sociais que pesam sobre ela.” (Ferreira & Rocha, 2010: 1).

Coloca-se então a questão de saber se se está a ouvir ou a escutar as crianças e/ou se elas estão apenas a falar e/ou a ter condições e a quererem expressar a sua voz. Não se estará apenas a *ouvir* as crianças quando há uma imposição tão recorrente das suas respostas pelos adultos? Não estarão as crianças simplesmente a responder cingindo-se apenas à *fala*, de acordo com as expectativas do adulto e para lhe fazer a vontade? Se a *voz* que se pretende ouvir é das crianças e não a dos adultos por intermédio das crianças que vozes estão a ser privilegiadas?

2.5. Imposição da Participação

Participar significa antes de mais “tomar parte em” (Fernandes, 2005) mas para que seja efetiva, as crianças devem ser devidamente esclarecidas acerca do que se espera delas e devem dar o seu assentimento, a fim participarem com vontade própria, de livre vontade e entusiasmo. Desta forma, não é eticamente viável impor qualquer tipo de participação às crianças, pois mesmo que elas não queiram dar o seu contributo nem queiram participar dificilmente o dirão de modo frontal, sendo provável que muito do que dirão esteja relacionado com os objetivos já pré-definidos da pesquisa, acabando por projetar e representar a voz adulta. Não é com base na pressão exercida pelos adultos sobre as crianças para elas responderem que elas vão ser sinceras no que dizem; pelo contrário, esta desmotiva-as frequentemente e leva-as a responder por obrigação:

[No decurso da atividade do 3º ciclo, quando se utilizam os cartões que retratam as personagens, com as quais os/as jovens se têm de identificar na escola e comunidade (...)].

Pb1– Nós queremos a opinião de todos. Vamos lá! Ora aqui. O que és? Um extraterrestre, um lenhador, um marinheiro, uma donzela ou príncipe?

A – Não sei.

Pb1 – Não sabes? Diz um deles...

Pb2 – Vocês já perceberam agora o esquema.

Pb1 – Diz um. (...) Um deles. Anda, príncipe, diz... [A professora ri e diz: “Estou a identificá-lo! Vamos lá.” e o aluno responde.].

[No decurso da mesma atividade, mas agora com os cartões que representam o estado meteorológico associado ao modo como os jovens se sentem quando vão para a escola].

Pb2 – (...) Começamos agora ao contrário. Não podem dizer não sei! Têm de escolher um. [A professora prossegue referindo as opções de escolha].

(Registos da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

Com efeito, a certa altura das transcrições verifica-se uma constante repetição das respostas, o que demonstra o desinteresse pela atividade e a obrigação que as crianças sentem em ter de participar. A resposta por obrigação não tem qualquer valor qualitativo porque se a criança não atribui significado ao que diz, não podemos considerar a resposta como válida.

2.6. Valorização ou desvalorização de determinado tipo de participação

De seguida apresento excertos de uma transcrição que demonstra uma resposta sem significado, por parte do/a jovem.

[No âmbito da atividade com o 3ºciclo, quando se utilizam os cartões que remetem para o meio de transporte utilizado para chegar à escola].

N – Num cavalo branco.

Pb2 - Num cavalo branco porque...

N – O carro é branco...

Pb2 – Pronto o carro é branco, essa associação. E depois? (Segundos em silêncio) E porquê um cavalo?

N – Sei lá...

Pb2 – Diz. Vá lá.

Pb1 – Que qualidade é que terá o cavalo que associas ao teu carro para além de ser branco?

N – É confortável. (Com uma expressão de quem não tem mais o que dizer).

Pb2 – Conforto!

Pb1 – Pronto.

[No decurso da mesma atividade, mas agora com os cartões que remetem para as personagens com as quais os jovens têm de se identificar na comunidade].

F – Polícia.

Pb1 – Um polícia porque...

F – Porque gosto de armas.

Pb2 – Não é isso que se está a perguntar. Como é que te sentes no local onde moras? Tu aqui sentias-te um marinheiro?

F – Sim.

Pb2 – E lá na tua localidade? Algum dos outros personagens, o mesmo que escolheste...

F – O mesmo.

Pb2 – O mesmo e porquê?

F – Ando a passear. [A professora pergunta ao/à jovem seguinte se quer falar].

(Registos da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

Neste seguimento, nem todas as respostas dadas pelas crianças foram valorizadas pelas professoras da mesma forma. Determinadas respostas eram muito valorizadas por exemplo pela imaginação da criança. Outras eram valorizadas porque a resposta dada ia de encontro à perspetiva já definida pelas professoras⁴⁷. Ao reportar, por exemplo, a personagem do lenhador para a escola a ideia era que os alunos se encarassem como lenhador por trabalharem muito na escola, assim, quando a perspetiva dos alunos e a forma como interpretavam os cartões ia de encontro à das professoras, a sua resposta era valorizada.

[No decurso da mesma atividade com os cartões que remetem para as personagens com as quais os jovens têm de se identificar na comunidade. (...)].

P – Eu. Eu sinto-me uma professora porque há muita gente que sabe menos do que eu e eu tento ajudá-los com as coisas que eu aprendo aqui na escola.

Pb2 – Pronto. Muito bem. Estão a ver? Esta colega encontrou outra personagem diferente com a qual se identifica.

(...)

[No decurso da mesma atividade, mas com os cartões referentes ao transporte. (...)].

F – Um camelo. Porque de um OASIS tem de atravessar o deserto para chegar ao outro OASIS.

Pb2 – Lindo!

Pb1 – Uau!

Pb2 – Lindo! Muito bem Zé.

(Registos da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

⁴⁷ Numa reunião que eu e a Dr.ª C tivemos com as professoras bibliotecárias percebi que o cartão com a personagem do lenhador tinha sido seleccionado pelas professoras porque elas encaravam o lenhador como alguém que trabalha muito.

[No âmbito da mesma atividade, mas com outra turma, e com os cartões que contêm as personagens (...)].

J – Lenhador.

Pb2 – Um lenhador.

J – Porque trabalha muito.

Pb2 – Um lenhador porque trabalha muito.

Pb1 – Muito bem. (Registo da atividade com o 6ºano, 12 de novembro).

Em investigação com crianças não se pode valorizar umas respostas e ignorar as outras. Deve ser-se o mais neutro possível para não existir influências na informação que nos é fornecida. Contudo, na atividade realizada isso verificou-se constantemente. Por vezes, as respostas das crianças também eram ignoradas por várias razões, ou pela preocupação com a falta de tempo, ou porque as respostas eram repetidas de outros colegas, etc.

[Na atividade do 2ºciclo, quando o discurso se referia ao meio de transporte utilizado pelas crianças até à escola. (...)].

N – De camelo.

Pb2 – Porquê?

N – Porque meu pai vai muito devagar e eu não gosto.

Pb1 – Já está? Tem ela... Diz...

[No decurso da mesma atividade, mas com os cartões que apresentam as diversas personagens. (...)].

N – Acho que sou um extraterrestre. Eu acho que sou um extraterrestre porque eu tenho uma maneira estranha de ser e também conheço coisas um bocadinho bizarras, (riu) e já vi algumas...

Pb1 – E a escola também é bizarra?

N – Em alguns aspetos.

Pb1 – Por exemplo?

N – Ah.... Entrar tanta gente e integrar-me é difícil.

Pb2 – Pronto. Muito bem.

O – Marinheiro.

Pb2 – Um marinheiro.

Pb1 – Olha mas tu és muito bonita para ter ideias bizarras (ri).

[Neste caso em particular nota-se que a resposta do aluno O é ignorada pelas professoras que voltam a falar para a aluna N e esquecem-se do aluno O.]

(Registos da atividade com o 6ºano, 18 de novembro).

[No decurso da atividade com o 3ºciclo, recorrendo aos cartões referentes ao estado de espírito dos jovens quando vêm para a escola (...)].

X – Uma manhã de nevoeiro.

Pb2 – Uma manhã de nevoeiro, porque...

X – Porque custa muito vir para a escola.

Pb2 – Mas custa porquê?

X – Por causa do frio!

Pb2 – Oh! Por causa do frio vestimos um casaco e resolvemos o problema. Nós estamos a falar em relação ao nosso estado de espírito quando vimos para a escola. A Prof. Célia até teve o trabalho de dizer que não é da cama, “Ai estava tão bem no quentinho...”. Não é isso que estamos a dizer.

(...)

S – Porque quando venho para a escola sei que venho aprender novas coisas que me podem interessar.

Pb2 – Tu... [acenando para o aluno seguinte].

(Registos da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

2.7 – Condições de realização das atividades com as crianças

Para além da pressão, a pressa também esteve constantemente presente durante a realização das atividades. O tempo disponível era apenas um bloco de 90 minutos e assim, era todo ocupado pela atividade. A certa altura as professoras bibliotecárias apressavam as respostas dos alunos porque o tempo já era curto.

[No decurso da atividade do 2ºciclo, após as professoras apresentarem as diversas opções de cartões sobre o modo como podem sentir a sua própria casa e imediações (...)].

Pb2 – Agora tem de ser muito rápido.

(...)

[No decurso da mesma atividade mas com cartões diferentes (...)].

A - Um dia brilhante de outono, porque cada folha que cai das árvores, cada livro que nós aprendemos.

Pb2 – Quem já sabe para não demorarmos?

(Registos da atividade com o 6ºano, 12 de novembro).

[No decurso da atividade, mas com uma turma diferente].

Pb1 - Agora muito rapidamente: quando eu vou para casa, eu vou para que espaço? Vou para a ilha perdida, para o planeta distante, para um jardim maravilhoso, castelo assombrado, densa floresta ou um belo palácio? Rápido. Diz! Para onde é que tu vais quando vais para casa?

(...)

Pb1 – Pronto! Está quase a acabar, está quase a tocar, vá lá rápido. Diz.

(Registos da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

Devido à constante preocupação com o tempo, as professoras bibliotecárias, muitas vezes, não atribuíam importância às respostas das crianças, não se registando os comentários às respostas dadas como acontecia noutras situações.

É de salientar que se o objetivo da realização destas atividades com as crianças e jovens é recolher informações qualitativas, a pressão, a pressa, a influência, entre outros aspetos já mencionados, são prejudiciais para a validade da informação recolhida. Sabe-se que as técnicas qualitativas permitem recolher informações significativas do ponto de vista dos sujeitos, requerendo algum tempo para se criar uma relação com eles e envolve uma contínua reflexividade para superar as ambiguidades que possam surgir. Por isso, coloca-se à reflexão a questão de saber até que ponto as duas sessões realizadas, e as condições em que se realizaram, foram suficientes para dar voz às crianças e recolher informações credíveis.

2.8. Exclusão de algumas crianças

De entre as vinte e duas crianças da turma de 2ºCEB, duas delas são portadoras deficiência e, ao contrário das outras, não participaram nas atividades porque estavam numa sessão de acompanhamento⁴⁸:

[No início da atividade do 6ºano, a professora bibliotecária justifica a uma criança a razão pela qual podem falar alto na biblioteca.].

Pb1 – Oh filho, a biblioteca está monopolizada para vocês. Ali (apontando para o outro lado da biblioteca) estão os de ensino especial mas que são desta turma, e só está a turma porque está fechada para os restantes elementos da escola. (Registo da atividade com o 6º ano, 12 de novembro).

A participação não foi assim possibilitada para todas as crianças de uma das turmas que participaram na recolha de informações.

Sabe-se que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nem sempre ocuparam um lugar na sociedade e, em particular, na escola. Sabe-se também que até se chegar à ideia de uma escola para todos e à conceção de Escola Inclusiva, conforme consta na Declaração de Salamanca em 1994, na qual se evoca o direito à educação de todos os indivíduos, onde cada um tem de ser respeitado quanto aos seus interesses e capacidades, um longo caminho foi percorrido⁴⁹.

⁴⁸ Numa conversa informal que eu tive com as professoras bibliotecárias percebi que aquelas duas crianças estavam em acompanhamento.

⁴⁹ Refere-se, em 1945 a preocupação com a Higiene Mental Infantil assumindo o Estado a educação das crianças deficientes, uma política intervencionista no âmbito de um bem-estar geral que está na génese do Ensino Especial no nosso país (Dec.-Lei nº35401 de 27 de dezembro); nos finais da década de 70, o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades é garantido pelo Estado a todos os cidadãos, incluindo os deficientes físicos ou psíquicos, tendo sido criadas as Equipas de Educação Especial Integrado (Decretos-Lei (nº 174/77, nº 84/78 e nº 538/79); em 1986, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo definindo a igualdade de oportunidades e sucesso escolar, assegurando o direito à diferença e o respeito e valorização dos diferentes saberes e culturas e

Porém, é importante ter noção que integração e inclusão são conceitos distintos: a integração refere-se ao processo em que as crianças com NEE são apoiadas individualmente, de modo a participarem no programa inalterado da escola; a inclusão define-se na receção de todas as crianças de modo a poder dar resposta à diversidade dos alunos. (Fernandes, 2002). Posto isto, apesar de se verificar uma evolução da sociedade no sentido de se reconhecer as NEE como cidadãos com direitos, percebe-se que as transformações ocorridas ainda são muito reduzidas, pois a sua exclusão continua a estar presente na sociedade. Neste sentido, a situação ocorrida levanta novas questões em torno da participação, neste caso, a exclusão de crianças com NEE o poderem fazer, a quem estão reconhecidos direitos de inclusão.

3. Acerca da informação recolhida

O Projeto “A nossa voz vale +” visa recolher informações das crianças e jovens acerca dos diferentes contextos onde interagem, isto é, das suas escolas, das suas casas, das suas famílias e dos espaços públicos onde vivem os seus quotidianos, de modo a transformar a realidade de acordo com a sua visão e opinião. No entanto, ao analisarmos as transcrições, obtemos respostas como:

[Atividade com o 2ºCEB, na sequência da utilização dos cartões que se: i) referem às personagens adjuvantes e oponentes que as crianças encontram na escola; ii) referem ao meio de transporte utilizado para chegar à escola. (...)].

N – Do lado positivo é os amigos e do negativo é a bruxa.

Pb2 – A bruxa porque...

N – Porque há muitas pessoas que pronto... não são amigas e isso.

(...)

D – Um pássaro.

Pb2 – Um pássaro porque...

D – Porque um pássaro está descontraído quando voa e eu quando vou no carro vou descontraído.

(Registos da atividade com o 6ºano, 12 de novembro).

[Atividade com o 3º CEB na qual referem o modo como veem a escola no seu interior e exterior (...)].

Q – Um jardim fora e dentro. Fora porque estou com os meus amigos, estou-me a divertir, a passar momentos bons com eles... Cá dentro estou com os meus amigos na mesma e a aprender coisas novas com eles. (Registo da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

em 1991, o Dec.-Lei nº 319 que aprova o regime de apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentam estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, sendo renovada em 2008 com o Dec.-Lei nº 3.

Isto significa que grande parte da informação que é dada pelas crianças se prende, por um lado, com o contexto escolar e, dentro deste, se fica a saber da importância que para si parecem assumir as questões relativas às relações entre pares, como as amizades e alguns gostos e preferências e, por outro, com os meios de transporte que utilizam e/ou idealizam para se deslocar de casa para a escola, em que a informação que nos é dada permite identificar que umas se deslocam de carro, a pé, etc. Nada ou muito pouco se ficou a saber sobre as perspetivas futuras de transformação da realidade, designadamente nos espaços públicos onde também se desenrola o seu quotidiano.

As informações das crianças acerca da escola e do contexto escolar são retomadas também na atividade em que se utilizam os cartões que representam a meteorologia, isto é, que supostamente representam o estado de espírito de cada criança quando está na escola. Com este momento da atividade apenas podemos constatar se, genericamente, gostam ou não de estar na escola pois, como já referido anteriormente, nem sempre se pode tirar estas conclusões das respostas das crianças.

Torna-se ainda necessário referir os cartões que remetem para a forma como as crianças se sentem no espaço interior e exterior da escola, isto é, se se sentem numa ilha perdida num oceano, se num jardim maravilhoso, se num planeta distante, se num castelo assombrado, etc. Desde logo, o que é pedido às crianças é que:

Professora da turma – Muito bem. E mais? Em relação às professoras... às educadoras, a todas as pessoas da escola. *[Após esta intervenção, as crianças direcionam o seu discurso para a própria professora dizendo: “A nossa professora é fixe” e justificando o porquê de a considerarem assim.]*. (Registo da atividade com o 4ºano, 28 de outubro).

(...)

Pb1 – ... dentro do contexto escola vocês vão dizer como é que se sentem (...) no espaço interior e no espaço exterior. Eu, dentro da escola, espaço interior – sala, biblioteca, sala dos alunos, bufete, cantina, etc. –, eu sinto-me como uma ilha perdida num oceano, mas já no espaço exterior – recreio – eu já me sinto num jardim maravilhoso. (Registo da atividade com o 8ºano, 18 de novembro).

Posto isto, obtemos respostas como:

C – Lá fora é um jardim porque posso estar com os meus amigos. Cá dentro é um deserto porque é uma seca do caraças as aulas.

(...)

V – Lá dentro é um planeta distante porque estou sempre nas nuvens.

Pb2 – Num planeta distante porque está sempre nas nuvens.

V – E no exterior, num jardim porque estou com os amigos.

Pb2 – Porque estás com os amigos.

(...)

W – A biblioteca é como uma ilha perdida no meio do oceano, porque eu fico perdido nos livros. No exterior uma densa floresta porque há muitas árvores lá fora.

(...)

X – Jardim maravilhoso porque estou com amigos.

Pb2 – Tens de pensar nas duas situações. No exterior sentes-te num jardim maravilhoso porque estás sempre com os amigos. E no interior?

X – Um castelo assombrado

Pb2 – Porque...

X – Porque estou nas aulas e não gosto das aulas.

Pb2 – Porque não gosta das aulas...

(Registos da atividade com o 8º ano, 18 de novembro).

[Na atividade com o 1º CEB, após a professora da turma ter direcionado a questão para os professores, educadores, etc].

M – A nossa professora é fixe.

Pb2 – A vossa professora é fixe. Mas porque é que acham que ela é fixe? Só dizer a nossa professora é fixe, não nos diz muita coisa.

M – Porque ensina.

Pb2 – Ensina. Mais...

Pb1 – Diz tu...

C – Porque também é divertida. (Registo da atividade com o 4º ano, 28 de outubro).

Com estes excertos percebe-se novamente, que o modo como o pedido de respostas é efetuado não é necessariamente neutro, quer pelo exemplo dado pela própria professora quer pela distinção que introduzem, em ambos os casos podendo induzir as respostas das crianças. Neste sentido, na informação obtida pode-se perceber que apesar de ser pedido pelas professoras que distingam o interior – sala de aula, biblioteca, sala de alunos, bufete, etc – e o exterior – recreio – as crianças apenas associam o interior a uma das divisões da escola, isto é, ou só à biblioteca, ou só às aulas, etc (cf. quadro 2). Isto pode ter acontecido pois poderá ser difícil para elas pensarem em todas as divisões existentes na escola no curto espaço de tempo que têm para responder. As professoras já mostravam pressa pela falta de tempo, então era impossível que cada criança falasse de todos os espaços do interior da escola e por isso, selecionavam apenas um e representavam o interior através desse espaço. Por outro lado, volta a sobressair a importância das amizades e estas associadas, sobretudo, ao espaço do recreio, ambas contrastando com a sala de aulas e a “seca” das aulas.

Quadro2 – Síntese das informações recolhidas através das diversas atividades realizadas

| | Informações das crianças sobre | | |
|--------|---|--|--|
| | <i>Casa</i> | <i>Escola</i> | <i>Comunidade</i> |
| JI | _____ | <u>Escola:</u> * colorida; feliz; grande; com muitas janelas; com meninos a estudar; coisas divertidas para brincar; com nº de porta <u>Recreio:</u> * tem de ter um castelo; escorrega; baloiço; borboletas; passarinhos; ninhos; relva; flores; árvores; insufláveis; | _____ |
| 1º CEB | *Dia azul quando têm presentes pelas boas notas: ou beijinho da mãe ou dinheiro | <u>Escola:</u> * é fixe porque tem amigos; tem de ser uma escola de talentos; tem de ter uma piscina; ser maior; mais material <u>Biblioteca:</u> * tem livros <u>Recreio:</u> * pista de cartings; relva; montanha russa; árvores; <u>Funcionárias:</u> * são simpáticas <u>Professora:</u> * fixe e divertida | * Um dia doce é ter excelente; * Um dia roxo é quando chove; venta; quando há tristeza; quando um colega se magoa * Dia azul é cheio de calma e paz; dia quando há música; quando estamos à sombrinha de uma árvore * Dia amarelo é quando há sol e nos deixa brincar; * Dia verde: i) <u>No recreio</u> é quando imaginamos uma técnica de jogo; ii) <u>Na sala de aula</u> é quando há criatividade para os trabalhos de grupo |
| 2º CEB | *Têm liberdade para fazer o que apetece * Ajudam os pais com as tarefas de casa * Sentem-se à vontade * Em minha casa sozinho tenho medo, começo a imagina coisas * É escura, sossegada | <u>Aulas:</u> * Cada vez é mais difícil passar de classe; aprende-se coisas novas; temos de obedecer às professoras; não gosto das aulas; <u>Escola:</u> * é uma prisão; não gosto de vir para a escola <u>Biblioteca:</u> * tem muitos livros <u>Recreio:</u> * brinco com os amigos; é grande; pode-nos acontecer alguma coisa; <u>Funcionárias:</u> * Amigas; algumas são bruxas <u>Professores:</u> * Amigos; | * Sentem-se bem na comunidade |
| 3º CEB | * Gosto de ir para casa ver TV; jogar playstation * dia de chuva | <u>Recreio:</u> * estou com amigos; há muitas árvores lá fora | * tirar câmaras de filmar * tirar meia hora de aulas; aulas menos teóricas; * Sinto-me especial nesta comunidade * temos de criar amizade com os vizinhos |

| | | | |
|---|---|----------------------------|--|
| porque tenho de fazer os TPC's ✖ dia de sol porque vou estar com a minha família ✖ não vou aturar professores chatos; ✖ gosto de estar em casa | <u>Biblioteca:</u> ✖ eu fico perdido nos livros <u>Sala de aula:</u> ✖ não gosto das aulas; seca do caraças as aulas; estou a descobrir coisas novas; as aulas metem-me algum terror <u>Escola:</u> ✖ é uma prisão | ✖ mudar comida da cantina; | |
|---|---|----------------------------|--|

Quadro 3 – O que a escola tem de ter nas perspetivas de algumas crianças e jovens

| O que a escola tem de ter | |
|---------------------------|---|
| JI | ✖ o recreio tem de ter um castelo; escorrega; baloiço; borboletas; passarinhos; ninhos; relva; flores; árvores; insufláveis; |
| 1º CEB | ✖ escola tem de ter uma piscina; ser maior; mais material ✖ o Recreio tem de ter pista de cartings; relva; montanha russa; árvores |
| 3º CEB | ✖ tirar câmaras de filmar ✖ tirar meia hora de aulas; aulas menos teóricas; ✖ mudar comida da cantina |

O tipo de respostas obtidas e sistematizadas no quadro 2 e 3 merece uma série de interrogações e reflexões, uma vez que as opiniões e representações das crianças e jovens sobre as três dimensões principais em que o Projeto incide – família, escola, comunidade -, se concentram sobretudo na escola, pouco se ficando a saber quer acerca da família e ainda menos sobre a comunidade. Neste sentido, mesmo considerando as respostas obtidas sobre a escola, importa refletir até que ponto elas são relevantes para o Projeto que a CM se propõe realizar? Para que aspetos concretos se deverá orientar a intervenção e as propostas futuras da CM?

4 – Considerações finais

Entendo que, enquanto estagiária da CM e mestranda em Ciências da Educação, tenho o dever de olhar criticamente para o modo como se está a dar voz às crianças já que só assim se pode contribuir para uma conceção das crianças como cidadãos com voz, e para a consolidação dos seus direitos de participação, de modo a evitar que estes continuem a ser constantemente condicionados e a sua realização adiada.

Na atualidade, continua-se a verificar uma exclusão das crianças no desenvolvimento e participação da sociedade, isto de uma forma subtil, pois apesar de serem criados espaços designados como locais de participação, na realidade, o que se verifica é que nesses espaços as opiniões e as vozes das crianças continuam a não ser consideradas. Geralmente, estas vozes são utilizadas como meio de transmissão dos discursos adultos e assim, muitas vezes, o que acontece é que os espaços que, aparentemente, são promotores de participação constituem apenas idealizações dos defensores dos direitos das crianças. Posto isto, “(...) para que os direitos participativos se efectivem e tendo em consideração a perspectiva de participação que preconiza a ideia de criança como actor social competente será importante ter em consideração: as escolhas das crianças, pois a participação não poderá ser entendida como uma imposição, mas antes como uma opção deliberadamente escolhida por aqueles que dela têm direito a usufruir; (...)” (Fernandes, 2005 *cit in* Nogueira, 2009: 86).

É certo que para se conseguir conhecer as perspetivas das crianças é necessário um trabalho longo e contínuo com elas. Isto implica que se desenvolvam mais do que duas sessões e com grupos mais pequenos, pois a recolha de informações com uma turma de 25 alunos é muito difícil uma vez que o barulho é constante e nem todas as crianças participam de igual forma. Em alguns momentos da atividade certas crianças não participaram, pois passavam despercebidas e ninguém notava que ainda não tinham respondido. Para além disso, quando o grupo é grande o medo de serem rejeitados(as) pelos colegas aumenta e assim perdem a confiança em si próprios. Se o grupo for menor é possível criar um ambiente propício para a partilha e interação entre todos e consequentemente aprofundar a conversa e obter dados mais concretos (Christensen & James, 2005).

Posto isto, nos processos de recolha de informações das crianças é exigido aos investigadores que detenham competências para lidar com interrogações epistemológicas que colocam desafios metodológicos (*idem*, 2005). Já Christensen & James referem no livro *Investigação com crianças – Perspectivas e Práticas* que “Aos investigadores que desenvolvem pesquisa com crianças, são exigidas competências de reflexividade, no sentido de questionar não somente seus valores e papéis, mas também os das crianças envolvidas no processo de investigação, bem como as escolhas dos métodos e ferramentas metodológicas e a forma como eles são utilizados”. (*Ibidem*: VIII).

As crianças existem, porém ainda há um caminho a percorrer para que elas sejam efetivamente *observadas* e *escutadas* e não apenas *vistas* e *ouvidas*. Para que isso aconteça “Os investigadores têm de reconhecer que as crianças ocupam uma posição subordinada e marginal relativamente aos adultos e que os investigadores, tanto eticamente como na prática,

têm a responsabilidade de ter isto em mente durante o processo de investigação.” (Christensen & James, 2005: XVIII). Desta forma, a partir dos dados que se vão obtendo, interpretando e analisando podem-se ir ajustando as técnicas às exigências da realidade em estudo e da população envolvida.

Contudo, é de notar que a pesquisa qualitativa apresenta limitações, pois apesar de compreender que o acesso às opiniões, às representações, aos sonhos transformadores das crianças possa ser mais acessível se realizado através do interior do contexto escolar, torna-se essencial que a participação decorra num ambiente propício para a partilha e interação entre todos os participantes.

As sessões para *quebrar o gelo* são importantes para que as crianças percam o medo de serem rejeitadas pelo grupo, e assim sentirem-se confiantes, relaxadas e motivadas para partilhar ideias e para se ouvirem entre si. Como já referi, na atividade notou-se que haviam crianças que tinham receio de falar ou porque temiam sofrer represálias e serem gozados(as) pelos colegas, ou porque não estavam totalmente à vontade. Um caso bem notório desta situação foi o de uma aluna que tentava sempre passar despercebida para não responder e quando respondia a sua voz mal se percebia porque falava sempre muito baixo.

Posto isto, considero que seria importante a existência de novos encontros com as crianças e jovens, através da realização de *focus group*. Quando refiro *focus group* como técnica para obter as imagens e sonhos transformadores das crianças, faço-o porque já Faulkner e Miell (1993 *in* Christensen et al, 2005) referem que as crianças trabalham melhor quando formam par com o seu melhor amigo, pois a interação entre si torna-se mais concretizável quando o ambiente é confortável. O recurso a esta técnica apresenta diversas vantagens, na medida em que, ao se considerar o grupo como unidade de análise é possível obter uma variedade de dados. Isto porque, ao interagirem entre si o ambiente torna-se familiar e, assim, propício para a participação voluntária que implicará um maior debate sobre as diversas opiniões que existem no grupo. Quanto maior for a confiança na relação com as crianças e jovens, mais convencidas(os) estarão de que as suas respostas são verdadeiramente confidenciais e assim os resultados da discussão em grupo serão mais produtivos.

A possibilidade desta outra alternativa ou procedimento complementar decorre da ideia de que as discussões de grupo com crianças são uma técnica importante que possibilita a exploração e o acesso a respostas mais aprofundadas sobre o que elas pensam e sentem. Neste sentido, poderia ser relevante coloca-las numa posição de, entre elas, poderem discutir o que em sua opinião poderia ser mudado, melhorado e/ou mantido na escola e na comunidade.

Bibliografia

- ✦ Christensen, Pia & James, Allison (2005). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- ✦ Fernandes, Helena S. (2002). *Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas da Educação*. Braga: Edições APPACDM.
- ✦ Fernandes, Natália Soares (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, Minho, Portugal.
- ✦ Ferreira, Manuela & Rocha, Cristina (2010). *As crianças e a infância na Sociologia da Infância em Portugal – Contributo para uma análise da produção científica (1995-2005)* (doc de trabalho, no prelo).
- ✦ Heywood, Colin (2004). *Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- ✦ Mendes, Júlia & Ramalho, Angelina (2007). Carta Educativa do Concelho de Valongo. Valongo: Câmara Municipal de Valongo.
- ✦ Nogueira, Vânia Filipa Moreira (2009). *Participação: um direito declarado e (a)guardado – os direitos de participação da criança a partir das vozes das crianças e adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

☞ *Legislação*

- ✦ Lei n° 159/99 de 14 de setembro
- ✦ Decreto-Lei n° 319/91, de 23 de agosto.
- ✦ Decreto-Lei n° 3/08, de 7 de janeiro.
- ✦ Lei de Base do Sistema Educativo, Lei n° 49/2005, 30 de agosto.
- ✦ Declaração de Salamanca, UNESCO, Edição do IIE, Lisboa, 1994.

Anexo IV

***Transcrição da sessão do dia 21 de outubro com a turma de Jardim de
Infância da Escola A***

21 de outubro de 2010

A escola de sonho da Azenha.... (desenhos)

E.I – O que tens no teu desenho da escola de sonho, meu amor?

B – Tenho corações, no alto do castelo.

E.I – Então a tua escola era um castelo, não era?

B- Sim...

E.I – Como é que eram os meninos?

B – Os meninos eram todos filhos da rainha.

E.I – E quem era a rainha nesta escola?

B – Eras tu.

E.I – Era eu? (com uma expressão de felicidade). Que sorte! E os meninos eram os príncipes e as princesas?

B – Sim.

E.I – E o que tinha lá na escola para os meninos se divertirem?

B – Tinha escorrega, baloiços e tinha também coisas divertidas para eles brincarem.

E.I. – Muito bem. E a escola tinha cores?

B – Sim.

E.I - Quais cores tinha a escola?

B – Tinha amarelo, laranja, vermelho, azul, lilás, rosa, rosa choque, verde e mais nenhuma.

E.I – Então parecia um quê? Com tantas cores...

B – Parecia um arco-íris.

E.I – Que linda escola. Era uma escola fantástica (acentuou bem o fantástica). Um nome para a tua escola, para além de fantástica. (segundos em silêncio) A escola é....

B – ...Arco-íris.

E.I – Muito bem. Agora vai ser a R. A R vai dizer como era a escola dela.

R – Tinha borboletas...

E.I – Era muito...

R – Grande. Tinha passarinhos, tinha um ninho...

E.I – E os meninos?

R – Tinha duas meninas.

E.I – Só duas? Ou só duas é que estavam cá fora?

R – Só duas estavam lá fora.

E.I – Os outros estavam a estudar? (A R acena com a cabeça que sim). Muito bem. Como é que era mais a escola?

R – Tinha escorrega para eles (segundos a pensar)

E.I – Se divertirem?

R – Sim. E também tinha um baloiço.

E.I – Ai que bom. E a escola como é que era? Era uma escola como?

R – Era verde.

E.I – Era verde (voltou a salientar). É esperança. Era uma escola cheia de esperança, não era?

R – E tinha vermelho.

E.I – E tinha...

R – Muitas cores.

E.I – E para os meninos poderem ver lá para fora? O que tinham?

R – Tinham uma porta.

E.I – Para ver lá para fora? Porta? (com um ar interrogativo e duvidoso). O que é que tinha para ver lá para fora?

R – Janelas.

E.I – Muitas janelas. Muito bem. Era uma escola muito linda. Agora é a M. M, a tua escola como era?

M – Tinha um escorrega.

E.I – Mais?

M – Um baloiço, janelas...

E.I – Sim. E como era a escola? Era grande ou pequena?

M – Grande.

E.I – E o jardim? Como era?

M – Tinha relva, flores. (parou de falar)

E.I – Muito bem. Era uma escola feliz?

M – Sim.

E.I – Agora vamos ver a C. C agora é a tua escola.

C – A minha escola tem muitas cores.

E.I – Sim... e os meninos?

C – Tem muitos meninos.

E.I – E como estão os meninos?

C – Estão felizes.

E.I – E o que estão a fazer?

C – Estão a brincar cá fora.

E.I – Onde?

C – No baloiço, no escorrega, e alguns a brincar na areia.

E.I – Muito bem, é uma escola como?

C – Feliz. Agora é a M. Fala alto.

M – A minha escola tem meninos, tem uma flor, tem um escorrega e tem uma árvore.

E.I – E aqui. O que está a abanar? (Estava a perguntar enquanto apontava para o desenho).

M – É um castelo com uma bandeira.

E.I – É o castelo para os meninos brincarem lá dentro? (A M acena com a cabeça que sim). Ai que giro... e os meninos como é que são?

M – São felizes.

E.I – São amigos?

M – Sim.

E.I – São amigos, muito bem. Se eu te dissesse assim: A escola é...

M – Linda.

E.I – Boa, (com entusiasmo). Agora é a N. Fala da tua escola (segundos em silêncio). A tua escola...

N - Tem árvores...

E.I – Como é que são as árvores?

N – São macias, têm um ninho e três meninas cá fora a apanhar folhas para fazer trabalhos.

E.I – Ai que bela ideia (muito entusiasmada). Muito bem. E o que tem mais a tua escola?

N – Tem cores, verde clarinho, azul-escuro, vermelho, laranja, cor-de-rosa escuro, verde-escuro e castanho.

E.I – E tem janelas?

N – Sim.

E.I – Para que são as janelas?

N – Para ver.

E.I – Para ver, muito bem. Se eu te perguntasse assim: a minha escola é...

N – Brilhante.

E.I – Brilhante. Boa!! Agora vai ser a C. C preparada? Ela ainda vai acabar porque ainda não está pronto. Ela demora muito tempo a terminar os trabalhos porque gosta muito de fazer pormenores. Vá, C fala da tua escola.

C – A minha escola tem (segundos em silêncio) uma árvore, tem...(Silêncio novamente)

E.I – O que é a tua escola? É linda, feia, grande, como é que é?

C – É gira.

E.I – Tem muitas...

C – Janelas com cortinas amarelas e tem número da porta.

E.I – Pois tem. Qual é o número da porta?

C – É um 1, um 2 e um 3.

E.I – Exatamente. É o 123. Muito bem. A escola da nossa amiga ... (interrompida pela C)

C – E tem uma casa na árvore que é dos esquilinhos.

E.I – Então tem esquilinhos a tua escola de sonho? (A C acenou com a cabeça que sim). E se eu dissesse assim: a tua escola é...

C – Fantástica.

E.I – Boa. Agora é a Ar. Ar fala-nos da tua escolinha.

Ar – A minha escola era gira.

E.I – Como é que ela era?

Ar – Grande.

E.I – Tinha muitas...

Ar – Janelas e flores.

E.I – E os meninos o é que faziam na escolinha?

Ar – Alguns estavam lá dentro e outros estavam cá fora.

E.I – A brincar ou a trabalhar?

Ar – A brincar.

E.I – A quê?

Ar – Às mães e aos pais.

E.I – Às famílias não é? Muito bem. Se eu te perguntasse assim: a minha escola é...

Ar – Fantástica.

E.I – Outra palavra. A minha escola é...

Ar – Gira.

E.I – Outra. A minha escola é...

Ar – Uma maravilha.

E.I – Boa. S agora és tu. A minha escola é...

S – A minha escola tem uma flor, um menino e uma menina.

E.I – E eles são amigos? (A S acenou que sim com a cabeça). Muito ou pouco?

E.I – Eles são solidários? (A S acenou que sim com a cabeça). Ajudam-se?

S – Sim.

E.I – E a tua escola tem cores?

S – Tem.

E.I – É grande ou pequena?

S- É grande.

E.I - E tem muitos meninos?

S – Não, só tem dois.

E.I – Só tem dois essa escolinha? Mas lá dentro tem mais não tem? (A S acenou que sim com a cabeça). Ah! Está bem. Então a tua escola é...

S – É Fantástica.

E.I – Outra palavra.

S – Fofa.

E.I – Boa. Ai que gira! (E riu). Agora é a So. So a tua escola é...

So – É linda, tem muitos meninos, e os meninos gostam uns dos outros, e os meninos andam sempre a brincar uns com os outros, e sempre... (hesitou durante uns segundos) e sempre a...(pensar durante uns segundos) a brincar a outras coisas, aos pais e às mães.

E.I –E eles são solidários uns com os outros?

So – Sim

E.I – Ajudam-se?

So – Sim.

E.I – Quando é que se ajudam?

So – Quando um menino está magoado o outro ajuda.

E.I – Muito bem, sim senhora. Então a tua escola é...

So – Fantástica.

E.I – Outra palavra.

So – É ... gira.

E.I – Outra palavra.

So – Linda.

E.I - Linda. Boa. Agora é a An. Como é a tua escolinha?

An – Tem muitas árvores, tem muitas janelas...

E.I – E os meninos que estão a fazer?

An – Estão a estudar.

E.I - Estão a estudar à janela não é? (A An acenou que sim com a cabeça). Ah...muito bem. E tem muitas cores a tua escolinha?

An – Sim.

E.I – Parece um quê?

An – Um arco-íris.

E.I – E os meninos são amigos ou não?

An – São amigos.

E.I – Eles ajudam-se? Partilham as coisas?

An - Partilham.

E.I – Então a tua escola de sonho é...

An – Fantástica.

E.I – Outra palavra?

An – Grande (Demorou uns momentos a pensar).

E.I – Boa. É grande. Sim senhora. Agora é a F. F como é a tua escola?

F – Tem uma porta, tem... muitos meninos na janela.

E.I – Mais...

F – Uma árvore, ...

E.I – Como são os meninos? (F não responde) São amigos? (A F acena com a cabeça que sim). E partilham as coisas? (Volta a acenar que sim com a cabeça). Diz filha.

F – Sim...

E.I – Sim? Boa... Então a tua escola é...

F – É Gira.

E.I – Outra palavra.

F – Fofa.

E.I – Outra palavra. (Ri e aguarda uma resposta mas F hesita muito). Então? É às cores? (F acena com a cabeça que sim) É colorida pode ser? (F acena com a cabeça que sim) Boa. Agora é o R. R fala da tua escolinha.

R – Tem árvores, tem janelas, tem uma porta, tem dois meninos ... (calou-se).

E.I – Diz meu amor. Alto. A tua escola tem muitas janelas... é para entrar o sol? (R acena com a cabeça que sim). Ah é como a nossa assim cheia de luz, pois é? (Continua a acenar com a cabeça) Diz, diz para o gravador.

R – É.

E.I – Como é a tua escola, diz lá.

R – É grande.

E.I – Como são os meninos?

R – São amigos.

E.I – E brincam? (Acenou com a cabeça que sim) A quê? (Hesitou muito para responder). A que brincam os meninos?

R – A correr à volta da escola.

Eu – (Ao apontar para o desenho) O que é isto aqui.

R – Árvores.

E.I – E se eu perguntasse assim: a minha escola é...

R – Feliz.

E.I – Muito bem. Agora é a J. Fala da tua escola.

J – Tem só um menino a brincar. E os outros estão a estudar. Tem duas portas, tem um escorrega e um baloiço e árvores.

E.I – Para que é o escorrega e o baloiço?

J – Para nós brincarmos.

E.I – E tu gostas de brincar no parque? Querias ter um parque na tua escola de sonho? (J acenou que sim com a cabeça). Era divertido pois era? (Acenou novamente que sim com a cabeça) Então a tua escola é...

J – É... brilhante.

E.I – Brilhante (com expressão de encantada). Boa. O.... Toma lá a tua escola para veres daí e para nos falares da tua escola. Está linda. Fala lá e sem vergonha. (insistir para que ela falasse).

Eu – (Ao apontar para o desenho) Diz-me o que é isto, olha diz-me o que é isto.

E.I – Dá-me a escola dela, porque deu-lhe a vergonha e agora não fala. Eu vou ver o que ela tem aqui. Tem muitos meninos lindos, coloridos não é? (A O acena com a cabeça que sim). E a escola como é? O como é a escola? Pequena ou grande?

O – Pequena.

E.I – Pequena?..

O – Grande.

E.I – Pois, parece-me muito grande. Janelas tem? (O acenou que sim com a cabeça). Muitas não é? E os meninos estão contentes ou tristes?

O – Contentes.

E.I – O que estão a fazer?

O – A jogar aos pais e às mães.

E.I – É? E não estão a brincar às rodas? (O acena que não com a cabeça). Estão a correr? (O acena com a cabeça que sim). Muito bem. Então a tua escola é...

O – Gira.

E.I – Gira. Pronto. (Com uma expressão de satisfeita). Agora é o Mi. Que tem aqui um desenho muito lindo. Como é a tua escola Mi?

Mi – Tem flores, meninos, e tem uma menina a segurar numa flor.

E.I – Ah! A mim parece-me que foi o namorado que lhe deu a flor.

Mi – (Ao acenar para o desenho) é este.

E.I – Bem me parece que eras tua que estavas a oferecer a flor. E os meninos davam-se bem nesta escola?

Mi – Era para ti.

E.I – Era para mim a flor? Que espetáculo. Muito obrigada.

Mi – E era fixe.

E.I – E a tua escola era linda?

Mi – Era

E.I – Tinha muitas janelas não era?

Mi – E era muito grande.

E.I – Muito grande. E lá aprendia-se coisas? Que coisas gostavas de aprender?

Mi – (Ao apontar para o desenho) Isto é uma bola que estão a jogar.

E.I – Pois isto é uma bola. E o que gostavas de aprender na tua escola?

Mi - Fazer jogar, desenhos...

E.I – E gostas muito de saber coisas sobre que animais? Que já não existem...

Mi – Gatos, cães...

E.I – E outros que já não existem.

Mi – Dinossauros não existem.

E.I – Dinossauros não existem, mas tu gostas muito de dinossauros não é?

Mi - Não. Eu gosto de cobras. E existe.

E.I – Existe. Pronto. Então a tua escola é...

Mi – Fofinha.

E.I – Fofinha. Boa. Agora é o G. O nosso G onde está? (Direcionou o olhar para ele). G fala da tua escola. Está muito gira.

G – (Ao apontar para o desenho) Esta és tu...

E.I – Sou eu...Ai estou muito jeitosa de tacões altos.

G – (Continuando a apontar) Este sou eu. Esta é a marta e uns meninos e a C.

E.I – E o que é que os meninos estão todos a fazer?

G – A brincar.

E.I – Em quê? No recreio.

G – Sim.

E.I – Então hoje era dia de recreio?

G – Sim. (Sempre a apontar para o desenho). E isto era um esquilo a comer uma bolota e aqui um castelo.

E.I – Também tinha um castelo para brincar? Com uma bandeira de Portugal, pois era? E a escola como era?

G – Era laranja, castanha, tinha cortinas vermelhas e tinha uma porta.

E.I – Muito bem. E os meninos como eram? Nesta escolinha como é que os meninos estavam?

G – Felizes.

E.I – Então a tua escola é...

G – Hum...

E.I – Uma palavra para dizeres como era a tua escola.

G – Amorosa.

E.I – Amorosa e cheia de amor. (Com uma expressão motivadora e entusiasmada). Agora o Carlinhos.

Ca – Tem muitas cores e bandeiras...

E.I – (Ao apontar para o desenho) E aqui o que é?

Ca – Árvores.

E.I – E aqui?

Ca – Os meninos.

E.I – O que eles estão a fazer?

Ca – A brincar.

E.I – Onde?

Ca – No baloiço.

E.I – Então tu querias um parque para a tua escolinha, não era? (Ca acenou que sim com a cabeça). Exatamente. E na escolinha o que aprendias? Nesta escolinha de sonho...

Ca – A trabalhar.

E.I – A fazer trabalhos não era? Então a tua escola é...

Ca – Fofinha.

E.I – Sim senhora. Agora é a nossa amiga L. Vá lá, como era a tua escolinha?

L – Tinha baloiços, insufláveis, tinha futebol, basquete...

E.I – Basquete e ...

L – E tinha cinco meninos.

E.I – E os outros estavam dentro da escola?

L – Não. Tinha muitos lá fora.

E.I – Muito bem. E era grande ou pequenina?

L – Era grande, gigante.

E.I – E gostas de andar com muitos meninos lá?

L – Sim. E também fazia desenhos, escrevia, e também brincava aos pais e às mães e às flores e a correr.

E.I – E agora diz-me outra coisa L. Então a tua escolinha de sonho era...

L – Toda feliz.

E.I – Toda feliz, que bom. Agora é o D que vai dizer a escolinha dele. Como era?

D – A minha escola tinha um número que era um 1, um 2, um 3 e um 4.

E.I – Muito bem.

D – E tinha uma árvore, tinha meninos [falta-me fazer olhos].

E.I – Pois, ainda não acabaste mas vais acabar.

D – Tinha um sol e uma lua. E tinha...

E.I – E os meninos como eram?

D – Um tinha uma crista, outro um rabo-de-cavalo e dois a ouvir musica.

E.I – Muito bem. E mais? Como era mais a tua escolinha?

D – A escola estava pintada, tinha relva...

E.I – Para fazer o quê na relva?

D – Para jogar às caçadinhas.

E.I – Ai que fixe. Então a tua escola de sonho era...

D – Chique.

E.I – Chique? (Rimos). E mais? Era...

D – Linda...

E.I Muito bem.

Anexo V
Transcrição da atividade do dia 28 de outubro com o 4º ano

28 de outubro

Após a apresentação do trabalho a realizar, inicia-se a apresentação em PowerPoint.

A Pb2 começa por ler o título do PowerPoint: “*Uma escola com os dias de todas as cores...*”. Intercalando os diapositivos, as professoras bibliotecárias – 1 e 2 – vão lendo o que aparece. Esta primeira parte foi apenas de leitura do diapositivo e todos os meninos olhavam para o ecrã muito interessados.

Finalizado o último diapositivo com a leitura da Pb2, fez-se silêncio durante uns segundo até que a Pb1 termina dizendo: “Vitória vitória, acabou-se a nossa história.”. (Rindo no final).

(Grande murmurinho na sala e risos.)

Pb2– ...que não é uma história. (Sorrindo)

(Inicialmente as crs estavam viradas para o ecrã e então as Pb pediram para virarem o lado esquerdo para o ecrã de modo a ficarem de frente para as moderadoras/professoras 1 e 2.)

Pb1 - ... a nossa apresentação. Agora quem quer começar por tecer um comentário acerca do que viram? Um de cada vez.

Pb2 – Só uma coisa. Sem fazer muito barulho, vocês podem virar-se para aqui porque não vamos ver mais nada e temos mais espaço aqui na manta. Sem barulho. É só virar um bocadinho! Agora quem quer começar por dizer alguma coisa? Sempre com o dedo no ar.

Pb1– Vou deixar o power point no slide que tem a menina imaginativa. Vá lá levantem os braços...

Pb2– Quem quiser fazer um comentário pode fazê-lo. Quem estava com o dedo no ar?

(Segundos em silêncio porque ninguém se assumia.)

Quem foi que levantou o dedo? (Ninguém respondia.)

Quem quer falar sobre a escola que tem? (Uma criança põe o dedo no ar.)

A – É fixe.

Pb2– É fixe? Porque é que achas que a tua escola A é fixe.

A – Porque tem muitos amigos.

Pb2– Tem muitos amigos, mais... (Fez-se silêncio na sala)

(Gere-se um momento de risos entre os meninos.)

Professora da turma – Não tenham vergonha. Vamos lá. (Tentando sempre animar os meninos a participar. De repente um menino põe o dedo no ar.)

Pb2– Toca a falar. Vá...

B – Tem um campo de futebol.

Pb2– Um campo de futebol...

C – Uma biblioteca espetacular.

Pb2– Uma biblioteca espetacular...

C – Pneus pintados com muitas plantas.

Pb2– Ai os canteiros...

D – Também tem computadores.

Pb2– Computadores para poderem trabalhar... Mais...

E - A escola é divertida e nunca há tristeza.

Pb2– Nunca há tristeza aqui nesta escola! Que bom. E mais?

F – Cesto de basquete.

G – Salas de aula.

Pb2– Tem salas de aula, claro! Se não não era escola. E o que tem dentro da sala de aula?

H – Mesas. (Todas as crianças riram.)

(Outra criança queria falar e iniciou ao mesmo tempo que a criança anterior).

Pb2– A tua colega ainda não acabou de falar.

Continua.

H – Tem quadro, mesas, cadeiras, e... quando vimos para a escola trazemos material.

Pb2– E na escola não há nenhum material que vos possa ajudar?

Várias crianças – Há.

D - O computador.

G – A professora.

Pb2– A professora é um material... pois é. É um bom material humano. (Riu-se.)

E mais? (Segundos de silêncio.)

Quem quer dizer mais alguma coisa?

E mais... ainda há gente que ainda nem falou.

I – Temos aqui livros que nos ensinam muita coisa.

Pb2– Pois os livros que nos ensinam muitas coisas.

Pb2– Meninos do 4º ano, vocês acham que os dias na vossa escola são assim coloridos?

Várias crs – Sim.

Pb1– Então, sei lá... falem-me de um dia vermelho. E há mais. Há uns que são amarelos, outros são dias laranja, outros verdes, ...lembram-se? (Gera-se um murmurinho porque começaram a falar uns com os outros sobre o dia vermelho.)

J – Há roxos...

Pb1– Há roxos.

G – Roxos não.

Pb2– Dias roxos aquele amigo nunca viu nenhum. Nunca sentiu.

K – Já senti laranjas.

Pb1– Os dias laranjas...quem é que faz um retrato dos dias laranjas? (Menino põe o dedo no ar.)

B – Os dias laranjas costumam ser ao por do sol. (Todos se riem.)

Pb2- Olhem, lembram-se do que dizia no dia laranja? Vamos lembrar. (Pb1 procura no computador o slide dos dias laranjas.)

Lá dizia: na escola às vezes há dias laranjas que são docinhos como um sumo. O que é que acontecerá nesses dias laranja? Que são doces... o que acontecerá num dia doce na escola?

A – As pessoas ficam todas contentes

Pb2- Quando as pessoas estão a brincar. Ou quando...mais... (Fez-se silêncio.)

Deem um exemplo de coisas que pode fazer um dia doce na escola. (Todos falam ao mesmo tempo.

Enquanto a professora pergunta que atividade, uma criança diz: Ter excelente.)

E – Uma atividade.

C – Ter excelente.

Pb2- Que atividade? Ter excelente pode fazer com que o dia seja cor-de-laranja, que seja doce.

F – A diversão.

Pb2- A diversão também pode fazer um dia cor-de-laranja.

B – Ter um prémio.

Pb2- Uma atividade que nos dê um prémio. Também pode ser laranja.

Pb1- E se fosse um dia roxo?

I – É um dia de tristeza.

H – De chuva, de vento.

Pb1- Um dia de chuva na escola às vezes é um dia roxo não é?

L – Um dia que um dos colegas se aleijaram. (Enquanto a Pb2fala um menino diz: Ou partem a cabeça...)

Pb2- Por exemplo. Um dia que um colega se magoa no recreio ou na sala, é um dia roxo.

(Uma criança põe o dedo no ar.)

Pb2 - Diz príncipe...

M – Eu não sou príncipe. (As professoras riem-se quando ele diz que não é príncipe.) Um dia roxo, pode ser quando um amigo nosso vai embora para outra escola.

Pb2- Por exemplo. Não é só quando se magoa, mas quando vai para outra escola nós ficamos tristes e para nós será um dia roxo.

E um dia vermelho que lá dizia que era.... (A professora percebe que ainda há uma criança que queria falar do dia roxo.) ...diz, diz. Desculpa, tu ias acabar.

Pb1- Um dia roxo, não é?

L – Um dia roxo é quando os da pré caem.

Pb2- Quando os da pré caem. Tu não gostas que os pequeninos se magoem

(Uma criança fala muito baixo.)

Pb1- Fala mais alto.

J – E que nós empurramos e eles ficam magoados.

Pb2– Pois, às vezes sem querer os grandes dão um empurrão e os pequeninos magoam-se.

(Começa um murmurinho de fundo.)

Pb2– E quem se lembra de um dia azul na escola? (Uma criança ainda fala do dia roxo.)

Pb2– Ainda queres falar do dia roxo? Diz.

N - Quando os meninos se separam.

Pb2– Pois foi o que disse a tua colega. Quando vão para outra escola.

N – E sabemos que nunca mais vamos ver o melhor amigo...

(A Pb1 coloca o PowerPoint com o slide que fala do dia azul. Após a pergunta da Pb2 um menino responde de repente e depois vários colegas repetem.)

Pb2– Pois. E um dia azul na escola? Como é que será?

O – Cheio de calma e paz.

Várias crs – Cheio de calma e paz.

Pb2– Cheio de calma e paz. Um dia azul é um dia cheio de calma e paz. Deem-me um exemplo de um dia azul na escola. (Segundos em silêncio. As crianças estavam a pensar.)

D – Quando há música. (Todos damos um ar de riso.)

G – Tranquilos e sem luta.

Pb2– Por exemplo, um dia em que não há luta no recreio é um dia azul. Mais...

H – Quando nós estamos na sombrinha de uma árvore a ler um livro.

Pb2– Ai que bom. Quando estamos na sombrinha de uma árvore a ler um livro. É um dia azul.

(Começam a falar uns com os outros, criando um murmurinho. As professoras fazem: Xxxuuu para que todos se calem.)

Pb2– Diz filho.

K – Quando brincamos todos juntos.

Pb2– Quando brincamos todos juntos e deixamos que utilizem o campo de futebol, não é? Que os outros também utilizem.

F – E também quando nós tiramos excelentes é um dia azul. Nós estamos animados e sabemos que quando chegarmos a casa recebemos presentes...

(Voltam a falar todos ao mesmo tempo. E a Pb1 intervém.)

Pb2– É um dia calmo? Um dia azul?

(Fazem muito barulho porque todos falam ao mesmo tempo. As professoras voltam a fazer: Xxxuuu.)

Pb1– Que tipo de presente vocês têm quando chegam a casa quando têm excelente?

F – Um beijinho da mãe.

D – Uma nota.

Pb1– Uma nota?

D – De 50euros.

(Após este menino falar da nota, grande parte dos meninos também disseram que recebiam e cada um

recebia mais notas que o outro.)

L – Quando passamos de ano.

Pb2– Quando passam de ano. Muito bem.

C – Quando passo de ano meu pai dá-me sempre uma nota de 100euros.

L – Quando eu passo de ano meu pai dá-me sempre duas notas.

Pb2– Estamos a falar da escola.

Pb1– Estamos a falar dos dias azuis.

D – Quando estamos a estudar apetece-nos ouvir um bocado de música para acompanhar.

Pb2– Ouvir baixinho...é um dia calmo. Muito bem. E se fosse um dia... falta-nos ver de que cor? Amarelo.

J – Um dia com muito sol.

Pb2– Um dia com muito sol pode ser um dia amarelo na escola, que nos deixa brincar não é?

(Um menino começa a ler o que está projetado, que é um dia verde: “Os dias verdes são cheios de criatividade e imaginação, há projetos a nascer, ideias até mais não.”)

Pb2– Então? Deem-me um exemplo de um dia verde na escola. (Um menino está com o braço no ar.)

K – No campo de futebol.

Pb1– Um exemplo. Em que momentos é que vocês deitam cá para fora essa imaginação?

I – Quando estamos a escrever.

Pb2– Quando estão a escrever.

Diz...

M - No recreio, ou quando estamos a...

Pb1– No recreio também? Como, por exemplo.

M – ... pensarmos.

Pb1– A pensarem? Para porem em prática. Dá-me um exemplo em que pensam, em que põe a vossa criatividade em ação no recreio. Em que põem em prática no recreio. (Ninguém responde e a professora volta a explicar o que quer.)

Por exemplo. Que tipo de brincadeira criativa vocês fazem?

M – A pensar numa técnica para o futebol.

Professoras – Por exemplo...

Pb2– Muito bem. Estamos no recreio no futebol e penso numa técnica que me vai ajudar a marcar um golo. É um momento de criatividade. E mais? Escrever disse aquele amigo, que quando estamos a escrever é um momento verde. Mais....

A – Quando trocamos ideias.

Pb2– Quando trocamos ideias, a termos uma conversa.

C – Quando pensamos em fazer estradas de areia para brincar com os carros...

Pb2– Quando constroem um jogo. Mais...

D – Fazer pistas..

J - Quando vamos para o recreio e temos energia e vontade para correr...

Pb2– E a criatividade? Onde está? Como é que isso se transforma num dia verde? (Fez-se silêncio.)

Pb1 – E na sala de aula?

Professora da turma – Olhem a palavra projetos... não é? Na sala de aula...

G – Trabalhos de grupo.

Pb2- Sim. Mais...

Professora da turma – E os individuais? Quais são?

D – Pesquisas.

H – Quando a professora nos marca problemas...

Pb2– Os desafios...

H – Quando a professora nos pede para compor um poema ou um texto...

Pb2– E os projetos? Vocês não desenvolvem alguns projetos...

Várias crs – Sim. (Enquanto todos dizem sim, uma criança diz: Banda desenhada.)

Pb2– Como por exemplo...

Várias crs – As bandas desenhadas.

Professora da turma – Do livro...

G – O Plano Nacional de Leitura

Professora da turma – Ah...É um deles

Pb2– É um projeto que desenvolvem na sala. Mais...

E – Eu também gosto de ler livros de dinossauros.

Pb2– Claro. Mas isso já é uma opção. (Um menino põe o dedo no ar.) Diz...

K- Quando fazemos trabalhos manuais.

Pb2– Quando ela manda trabalhar. Agora vamos só pensar numa coisa. O que quer dizer que...a nossa escola, a vossa escola tem muitas coisas, não tem? (Acenam com a cabeça que sim. Ninguém diz nada.)

E em relação às pessoas...

Em relação aos professores, às auxiliares, aos colegas, o que é que vocês acham?

(Falam todos ao mesmo tempo, uns sobre os colegas (há bons e maus), outros das funcionárias...)

Pb2– Há colegas que às vezes não se comportam tão bem não é? E as auxiliares?

(Toca para o intervalo e a professora da turma diz que não há problema, que os meninos podem ir mais tarde para o recreio. Depois algumas crianças batem à porta da biblioteca e a Pb2 sai. Como as crianças começaram a dispersar, a Pb1 intervém falando dos colegas.)

Pb1– Em que dias é que colocam os colegas que são mais mauzinhos e em que dia colocam os colegas que são bonzinhos? Em termos de cores...

O – Quando os colegas se portam mal, nós dizemos para eles irem para o bem. (Pb1 ri.)

Pb1– Irem para o bem... Em termos de cores vão para que cor? Os colegas em que...os dias em que os colegas se portam mal?

Várias crs – Roxo.

Várias crs – Vermelho.

Pb1– Vermelho? Para o vermelho e para o roxo. E os que se portam bem?

Várias crs – Azul.

Várias crs – Verde

(Uma criança, L, não parava quieto e a professora da turma chama-o à atenção e troca-o de sítio. Enquanto isto, uma criança estava à espera para poder falar.)

Pb1– Ora diz...

D – É que... eu acho que todos os colegas são bons. Só quando nos chateamos e quando eles não gostam, há aqueles que ficam nervosos e ficam para o lado do mal. (Professoras riem)

Professora da turma – Muito bem. E mais? Em relação às professoras... às educadoras, a todas as pessoas da escola.

M – A nossa professora é fixe.

Pb2– A vossa professora é fixe. Mas porque é que acham que ela é fixe? Só dizer a nossa professora é fixe, não nos diz muita coisa.

M – Porque ensina.

Pb2– Ensina. Mais... (Uma criança está com o dedo no ar.)

Pb1– Diz tu...

C – Porque também é divertida.

Pb2– Divertida, o que é muito importante.

C – A professora quando nós nos portamos mal ela às vezes bate, mas é para o nosso bem. (Outra criança diz que não bate.)

Professora da turma – Eu bato?

H – Castiga.

Professora da turma - Ah!

(Uma criança que andava no recreio abre a porta da biblioteca e todos os meninos da turma riem. A Pb2 volta a sair da biblioteca.)

Pb2 – E mais?

Pb1– E em relação às funcionárias?

G – São simpáticas...

Pb1– E porque é que estão sempre os mesmos a participar? (Murmurinho e as professoras voltam a fazer, Xxxuuuu. Pb1 chama a atenção dois colegas que estavam a brincar com os pés um do outro.)

Vamos lá, os meninos aí atrás e aquelas meninas... (Fica silêncio.)

Professora da turma – Oh não. Vamos lá.

Há alguma coisa a acrescentar em relação aos professores... ou em relação às funcionárias? Vamos ver a nossa escola, a escola que temos ao nível humano. (Uma criança está com o dedo no ar.)

Diz...

H- A professora às vezes marca vermelhos, mas está sempre a dizer para nós nos portamos bem.

Pb1- Exato.

H – E mesmo assim, às vezes, quase todos os dias há um vermelho.

Pb1- Quer dizer que esta turma é malandrecas.

Professora da turma – Um bocadinho...

Pb1- Diz...

M – Ela é amiga, porque quando nos portamos bem ela dá sempre alguma coisa ao fim do mês.

Pb1- Muito bem.

D – Quando nós também temos verdes nos trabalhos, exercícios ortográficos... quem tiver 4 verdes ou mais, ao fim do mês também recebe ao fim do mês.

Pb1- São premiados, é isso?

D – Gabamos 3 rebuçados.

Pb1- São premiados pelas coisas boas que fazem e castigados pelas malandrices, é isso? (A turma acena com a cabeça que sim. E a Pb1 sorri.)

Pb1- E em relação às funcionárias? Achem que elas são fundamentais na escola?

Várias crs – Sim.

Pb1- Então vamos lá ver porquê. São importantes? São necessárias?

P – São gentis.

Pb1- São gentis... (Todos riram.)

G – Elas são amigas e se não houvesse empregadas nós tínhamos o nosso lugar na sala de aula todo sujo.

D – Sem as empregadas, elas não nos podiam fazer favores e tínhamos de sermos nós sempre a fazer as coisas...

F – Quando nós nos magoamos e fazemos feridas, quem é que nos ia curar? Eram as empregadas ou éramos nós?

Pb1- Quem é que acompanha ao hospital?

I – As empregadas são gentis, porque até hoje, por exemplo, teve água... e a dona X foi lá e limpou e o lixo saiu.

Pb1- Quer dizer que é a super mulher a dona X...

Pb1 – (Pb1 chamou um menino à atenção dizendo que o que estávamos a fazer era para todos e para falar um de cada vez.) Ora, depois de vermos aquilo que de bom e de menos bom têm na vossa escola, e passamos também pelas relações humanas, o que é que acham que falta aqui? Um de cada vez.

Pb2- O que é que vocês fariam para que isto se transformasse numa escola dos vossos sonhos?

(Uma criança coloca a mão no ar.)

Pb1– Diz...

H – Podia ter... podia ser uma escola de talentos. (As professora riem...e toda a turma também.) Podia ter uma professora a dar aulas. A professora num intervalo a dar aulas, no outro termos aulas com outro professor para aprendermos a dançar e assim...

Pb2– Andas a ver os morangos... andas? (Todas as professoras riem.)

Pb2– É... Pronto, mas podia ser uma escola em que arte podia ser mais trabalhada, é isso que queres dizer?

Pb1– A escola associada à arte e a outras atividades. É uma ideia interessante. Eu gostei da ideia da escola de talentos.

(Pb2 chama umas crianças à atenção porque estavam de joelhos e não estavam quietos.)

Professora da turma – Diz O.

O – Ter uma piscina.

Pb2– Piscina...sim.

(Todos os miúdos se manifestam e falam do mesmo.)

Pb1– Um de cada vez. Ao lado daquela menina.

Q – Como na escola dos morangos...quando um professor vai embora temos logo outro. (Prof. Célia diz para a outra professora: “O conceito de substituição”.)

Pb1– Ora diz...

D – Ter uma pista dos cartings. (Voltam a responder vários ao mesmo tempo.)

Pb1– Xuuu. Todos vão dar a sua opinião.

Professora da turma – Diz...

P – Limpar a escola.

Pb1– Limpar? Porquê? Achas que a tua escola está suja?

P – Um bocadinho...

Pb1– É? E porque é que é suja? Quem é que a suja?

São os professores? (Algumas crianças respondem baixinho que são os alunos.)

Várias crianças – Não. São os alunos...

Pb1– Então o que é que tem de mudar? Para se ter uma escola mais limpa?

C – Não poluí-la.

L – Deitar o lixo para o cesto.

A – Mudar o comportamento.

Pb1– Comportamento de quem?

F – Dos alunos.

Pb1– Vês? Isso até é fácil não é? Sensibilizar todos os meninos para manter a escola limpa. Muito bem. Ora diz...

D – Para nós limparmos, podíamos elaborar um jogo e assim era mais divertido.

(Uns segundos em silêncio)

Pb1– São estratégias para conseguir trabalhar. Olha diz-me qual é a tua opinião em relação à escola ideal? (Fica pensativo e não responde.) Ou o que é que mudarias aqui para a tornar numa escola ideal.

D – Construía mais salas...

Pb1– Maior? Uma escola maior? (Enquanto isto já estavam outras crianças com o dedo no ar.)

D – Sim.

Pb1– Para? E porquê?

Pb2– E para que eram essas salas? O que é que punhas?

D – Várias coisas.

Pb2– como por exemplo.

Pb2– Mas que género de coisas estás a pensar?

Pb1– O que é que achas que ainda falta na escola?

D – Falta tanta coisa.

Pb2– Então diz tudo o que falta.

Pb1– Ele vai ficar a pensar um bocadinho. Diz tu que há bocadinho não falaste.

C – O Campo de Futebol podia ser de relva.

(Professoras riem e referem que não importa ser sintética ou natural. O importante era ser de relva. Dão a palavra a outra criança.)

Pb1– Sim...

F – Ter uma montanha russa.

Pb1– Mais diversão, é isso?

E – Podia haver um Aquashow. (Todas as crianças riem e comentam a ideia.)

Pb1– Vocês acham que esse tipo de diversão é assim tão importante para uma escola? Vocês têm de pensar qual é a função da escola e aquilo que é necessário para que a sua função esteja a ser aplicada. Não é? Porque para isso vocês estão aqui a dar exemplos de coisas que são de parques de diversão e nós não podemos misturar o que é um parque de diversão com o que é uma escola. Vocês têm de conseguir distinguir isso. Acho que não faz sentido, uma montanha russa ou um Aquashow numa escola. Esse tipo de diversão...vamos tentar manter o equilíbrio. O ideal não é misturar aquilo que tem uma função única de diversão com aquilo que tem uma outra função que é a parte didática de aprendizagem, da na aquisição de conhecimentos. De que forma é que nos conseguimos adquirir conhecimentos de uma maneira mais sedutora, mais agradável... está bem? (Uma criança quer falar.)

Diz...

G – Balizas.

Pb1– Balizas? Diz...

(A criança que há pouco ficou a pensar, levanta o dedo.)

D – Já pensei. Podíamos ter muito mais material, podíamos plantar mais árvores à volta do recreio.

Pb2– Quando falas do material para aquelas salas que se construíam, que tipo de material é que estas a imaginar? Por exemplo, para ciências... esse tipo de material?

D – Sim. Tubos de ensaio...

(Continuam sempre a colocar o dedo no ar para falar. Pb2 dá a palavra a um menino, apontando para ele.)

Pb2– Aqui...

A – Eu aumentava a biblioteca para haver mais livros.

Pb2– Para haver mais espaço para livros não é?

E – Podíamos ter uma piscina com ouro.

Pb1– De ouro? Para quê?

E - Para comprar material para a escola.

Pb1– Então a piscina de ouro é para comprar material?

Pb2– Cheia de ouro.

Pb1– Ah! Cheia de ouro. É como se fosse a piscina do patinhas... sempre que é preciso alguma coisa, vai-se à piscina buscar as moedas de ouro.

H – Podíamos ter uma casa assombrada e uma casa de chocolate. (Responde e ri-se.)

Pb1– Para quê?

H – Para comer.

Pb1– Qual a relação que estabelececes entre aquilo que pretendias – casa assombrada e casa de chocolate – com a escola. Para quê? E o que é que aprendias com esses elementos que acrescentavas à escola.

H – Quando eu não tinha lanche ia à casa de chocolate.

Pb1 – Porquê? Não tens lanche com frequência, é?

H – Tenho.

Pb1– Tens e então?

H – Mas quando não tinha....

Pb1– Ah! Era uma alternativa... diz tu.

J – Quando o relógio estava estragado e nós vínhamos cedo para a escola, devia ter uns sofás na sala para ainda dormir um bocadinho.

Pb1– Olhem vocês estão a fugir um bocadinho aquilo que realmente interessa aqui. Ao tema! Porque vocês, já vos disse, estão a misturar o que é diversão com o que é aprendizagem. Ok? A escola deve ter também e para isso tem o recreio e ofertas que o recreio vos proporciona para uma maior diversão. Mas não podem integrar numa escola aquilo que não encaixa numa escola. Certo? Por isso vão parar um bocadinho, todos em silêncio e pensar: O que é que uma escola necessita para se tornar ideal no sentido de adquirirmos uma melhor aprendizagem e sermos melhores no futuro.

M – Ter uma máquina de fazer livros.

D – É uma sala própria para cada atividade. Para física, para plástica, ...

Pb2– Muito bem. Boa.

J – Era que nós reuníssemos todos num sítio e seguíssemos todos de camioneta para a escola.

Pb1– Tu vens a pé?

J – Não. Venho de carro.

Pb1– Vens de carro...

J - Era ir de carro até um sítio e depois apanhar a camioneta.

Pb1– Apanhar todos juntos o transporte escolar. Querias vir em grupo. (A criança acena que sim com a cabeça.)

J – E tinha de ter escrito: Escola A.

H – Podemos também fazer com que a professora fique contente e temos de nos agarrar mais aos livros para conseguirmos passar de ano.

Pb2– Uma escola ideal onde se aplicam mais... Boa.

N – Um esqueleto maior que conserve.

Professora da turma – Lá esta! Os tais materiais que são necessários. Olhem, o que é que nos falta na nossa sala, que muitas vezes a professora até quer escrever os vossos textos – ou vocês – para o blogue e falta-nos o quê?

G – Computador.

F – Internet.

Professora da turma – Meios tecnológicos em condições. E outra coisa que era importante. Em vez de escrevermos com giz, o que era giro nós termos?

C – Uma caneta...

Professora da turma – Não

E – Lousa.

Professora da turma – Não. Lousa não temos, temos cerâmica. Há coisa que temos de vir à biblioteca ver no PowerPoint... se tivéssemos o quê na sala?

(Um menino aponta para o projeto que estava a ser utilizado e diz)

B – Ah. Uma coisa destas.

Professora da turma – Não. Não é disso. Como é que se chama? Os quadros quê?

Várias crianças – Tecnológicos.

C – Na sala da minha irmã tem um quadro quase igual a este.

Professora da turma – Não é. É um quadro quê? Inter...

Várias crianças - ...ativo.

Professora da turma – Pois era. Era muito interessante.

E era bom porquê? Porque há meninos que, por exemplo o Carlos é asmático e às vezes temos um problema por causa de quê?

Várias crianças – Do giz. (Faz-se um murmurinho de fundo mas ninguém se mostrou com vontade de falar.)

Professora da turma – Se calhar a escola devia pensar nessas coisas. A escola não... mas quem está à frente devia pensar nestes pormenores e pela saúde dos alunos, também. Por isso é que ele está mais atrás. Bem mais coisas... querem dizer mais alguma coisa?

Pb1– Bem. Nós temos um desafio para vocês. Vocês vão fazer uma produção de texto depois desta conversa que tivemos e eu vou reforçar, procurem definir a vossa escola ideal, não misturando aquilo que é única e exclusivamente de diversão. Está bem? A escola ideal é o que a escola precisa para uma melhor aprendizagem.

(A Pb1 lê o documento em papel que vai entregar aos alunos para que posteriormente eles elaborem um texto escrito. Mostra-lhes o suporte papel que eles adquirirão de seguida.)

Pb1 - “O que gosto na minha escola?

O que mudaria para que ela se transformasse na...

Escola dos meus sonhos.”

Esta é a capa. E esta é a segunda folha onde vocês vão escrever. Mas para que isto fique tudo direitinho, fazem numa folhinha à parte e depois passam. Este trabalho é realizado ao nível da sala de aula. Quantos são?

Professora da turma – São 18.

(De seguida, cada criança teve que escrever numa folha o que acharam da atividade e o porquê. Formaram-se 2 filas para que o registo fosse mais rápido. Esta tarefa era para que as professoras bibliotecárias ficassem com um registo da atividade.)

Anexo VI

Transcrição da atividade do dia 12 de novembro com o 6º ano

12 de novembro das 10h05 – 11h35

NOTA: A turma é constituída por 22 alunos, no entanto 2 (ensino especial) não participaram porque estavam em acompanhamento. Então onde está a participação de todas as crianças?

Pb1– Muito bom dia! Vocês estão a participar num projeto da nossa escola com o Município (Câmara), através da Dr.^a Joana que está a desenvolver um trabalho e esse trabalho vai de encontro aquilo que é necessário mudar na comunidade e numa escola, no sentido de encontráramos aquilo que é o ideal. Para isto selecionamos uma turma por ciclo e vocês foram os selecionados... Fantástico não é? (A Pb1 pediu às crianças que estavam junto às janelas, para as fecharem pois apanham frio.)

Crianças – Todos riem.

Pb1– E isto porquê? Porque achamos que vocês vão ser interventivos à semelhança do que tem acontecido com o nosso projeto Fénix. Esta turma tem sido realmente uma turma interventiva, participativa, dá resposta aquilo que nós propomos. E é o que vocês vão fazer hoje. Contamos com essa intervenção de todos. (Frisou bem a palavra “de todos”). Então o nosso objetivo é saber através de vocês aquilo que consideram como o ideal no meio em que estão inseridos Comunidade extraescola, e no meio em que estão inseridos Comunidade escolar. Fiz-me entender? (As crianças acenam que sim com a cabeça.) E para chegarmos a esse objetivo final vamos utilizar uma estratégia de jogo. (Quando se falou do jogo ficaram todos empolgados.)

Vamos imaginar através de elementos que vos vamos dar, que aparentemente nada têm a ver com esta nossa pretensão, vocês vão tentar canaliza-los para a comunidade e para a escola. Canalizar é: “Transportá-los para”. Está bem?

Pb2, não sei se queres dizer alguma coisa... (A Pb2 acena com a cabeça que não.)

Então vamos começar o jogo? (Alguns dos alunos acenam que sim. Pb1 pega no primeiro conjunto de cartões.) Nós temos aqui uma série de cartões e cada cartão representa coisas diferentes. O primeiro conjunto de cartões mostra personagens. Nós vamos mostrar as personagens a todos e cada um vai ter de escolher uma delas. Ok? Não vai dizer, vai olhar para todas e vai pensar: eu quero esta. Vai escolhe-la e vai ter de justificar porque a escolheu. (Uma criança tem o dedo no ar.)

Tens dúvidas querido?

I – Oh professora e se eu escolher uma personagem e se outro escolher a minha?

Pb1– Não faz mal. A justificação é que se calhar não será a mesma ou pelo menos a forma de transmitir a sua opinião, provavelmente será diferente. Está bem? (Uma menina tem o dedo no ar.)

Pb2- Diz princesa.

M - À medida que vão mostrando, nós não dizemos guardamos para nós e depois justificamos?

Pb1 e 2– Exatamente. Ninguém diz aquela que escolheu, mas todos os alunos têm de escolher uma. Vou-vos pedir é que falem alto. Está bem? Para que se perceba aquilo que estão a dizer.

O - Mas nós não estamos numa biblioteca?

Pb1– Oh filho a biblioteca está monopolizada para vocês.

Ali (apontando para o outro lado da biblioteca) estão os de ensino especial mas que são desta turma, e só está a turma porque está fechada para os restantes elementos da escola. Foi uma intervenção correta porque na biblioteca não se fala alto, mas queremos que falem de forma audível. Então nós temos como personagens... antes de mostrar vamos dizer o que queremos destas personagens. Vocês ao escolherem uma personagem vão tentar imagina-la na escola. Qual destas personagens vocês se identificam como um elemento da escola?

Pb2- Como se sentem na escola?

Pb1– Como se sentem na escola. Como indivíduos como é que se sentem na escola? (As personagens foram ditas à turma pelas professoras bibliotecárias. Enquanto diziam as personagens, mostravam os cartões que tinham o desenho correspondente.) Como um príncipe?

Pb2– Ninguém fala.

Pb1– Como uma donzela? (Uma menina manifesta-se porque só há a donzela para as meninas.)

Pb2– Como um lenhador, como um extraterrestre... ou como um marinheiro?

Pb1– Como é que cada um se sente na escola? Um príncipe, uma donzela.

Pb2– Um lenhador, um extraterrestre ou um marinheiro?

Pb1– E têm de dizer porquê. É só pensar o que cada um deles representa na realidade e de que forma é que vocês podem transportar estes indivíduos... “Eu sou uma donzela na escola porque...”

Pb2– Ou: eu sou um lenhador...eu acho que na escola me identifico com um lenhador porque...

Pb1 – Não não não! O lenhador tem feminino também. OK?

Pb2– Eu posso ser uma menina e identificar-me como um lenhador. Depende do que eu associo ao que o lenhador faz. Toda a gente pensou? (Uns acenam que sim, outros que não.)

Então? Toda a gente pensou?

Então podemos começar?

Pb1– Podemos? Não sei se já todos pensaram... Se não pensaram têm que escolher um. (Uma criança tem o dedo no ar). Diz!

A – Um marinheiro.

Pb2– Não. Perguntamos se toda a gente pensou.

Toda a gente pensou?

D – Não.

Pb2- Não?

Pb1– Vamos repetir as personagens Pb2 .

Um príncipe e porquê. Ou uma donzela e porquê.

Pb2 – Um lenhador e porquê. Um extraterrestre e porquê. Ou um marinheiro e porquê. Eu posso ser uma menina e identificar-me com um marinheiro. O marinheiro é a ideia do que ele faz, ok? Não importa se é feminino ou masculino.

Pb1– Podemos começar a perguntar?

Pb2– Podemos.

Pb1– (Começou a perguntar por uma das pontas da sala.) Aqui querido. Qual é a tua opção? Tu identificaste-te...

Pb2– Tens de falar alto.

A – Marinheiro.

Pb2– E porquê?

A – Porque, por exemplo, o marinheiro está no mar e cada vez que nós vamos passando de classes, o mar fica mais forte.

Pb1– Porque é que fica mais forte?

A – Porque cada vez é mais difícil.

Pb2– Muito bem. (Passou para o seguinte.

Como ainda não tinha pensado, passaram ao seguinte.)

Tu. (segundos em silêncio).

Pb1– Diz príncipe.

Pb2– Passa enquanto ele pensa.

(segundos em silêncio, novamente)

Pb1– Também ainda não pensaste?

D - Acho que sou um príncipe. (As professoras acenaram que sim (queria dizer muito bem) para o menino que se identifica com um príncipe. Após isto, olharam para a menina seguinte para que ela começasse a falar, mas não tinha pensado então avançou até à aluna G.)

Pb1- Um príncipe?

D - Porque quando eu vim para a escola quase toda a gente me conhecia. Os do nono, ...

Pb1– Já pensaste?

G – Um marinheiro.

Pb2– Isso porquê?

G – Porque tal como um marinheiro muitas vezes no mar tem dificuldades ao... (segundos a pensar), na escola acontece o mesmo, muitas vezes as coisas são mais difíceis e outras são mais fáceis.

H - ...

Pb1– (As professoras apontaram para a criança que estava a seguir, e pediram para falarem alto, pois não se ouviu nada na primeira vez que falou.)

Alto querida.

H – Donzela. (Depois de responder, as professoras repetem alto o que ela disse.)

Pb1– Donzela.

Pb2– Uma donzela.

H – Porque me sinto à vontade na escola, e... parece que estou em casa. Já me sinto à vontade.

(As Pb olharam para a criança seguinte.)

Pb2– I...

I – Um marinheiro mas não sei porquê.

Pb1– Sabes sabes I. Olha pensa bem porquê.

Marinheiro... (segundos em silêncio)

Pb2– Passamos à frente e depois tu pensas? (Pb2 apontou para a criança seguinte para ele falar.)

J – Lenhador.

Pb2– Um lenhador.

J – Porque trabalha muito.

Pb2– Um lenhador porque trabalha muito.

Pb1– Muito bem. (Pb2 apontou para a criança seguinte, mas este não respondeu. O mesmo acontece com a criança a seguir a este. Então avançou para a criança M.)

M – Uma donzela.

Pb2– Fala alto.

M – Porque aqui na escola quando cheguei tinha primas, tinha amigas do nono e do sexto, e adaptei-me bem à escola.

Pb2– Adaptou-se muito bem à escola.

E tu princesa?

N – Acho que sou um extraterrestre. (Esta criança que se vê como extraterrestre sente-se um pouco excluída, pelo que a professora da turma referiu)

Pb2– Um extraterrestre...

N – Porque eu tenho uma maneira...

Pb1– Olha espera aí. Vais falar mais alto.

N – Eu acho que sou um extraterrestre porque eu tenho uma maneira estranha de ser e também conheço coisas um bocadinho bizarras, (riu) e já vi algumas...

Pb1– E a escola também é bizarra?

N – Em alguns aspetos.

Pb1– Por exemplo.

N – Ah.... Entrar tanta gente e integrar-me é difícil.

Pb2– Pronto. Muito bem. (Pb2 acena com o dedo para a seguinte criança)

O – Marinheiro.

Pb2 – Um marinheiro.

Pb1– Olha mas tu és muito bonita para ter ideias bizarras (ri).

Pb2– Às vezes o ser-se bonito é estranho. Para algumas pessoas o ser tão bonita pode ser.... (Olhou para a criança que estava a falar e manda-o falar) Diz.

O – Porque o marinheiro dedica a sua vida ao mar e eu dedico a minha vida à escola.

Pb1– Não ouvi.

Pb2– Ele escolheu ser marinheiro porque o marinheiro dedica a sua vida ao mar e ele dedica a sua vida à escola.

Pb2– Muito bem. (Apontam para a criança seguinte.)

P – Marinheiro.

Pb1– Porque...

P – Porque o marinheiro quando está no mar está muito concentrado nas ondas.

Pb1– E o que são as ondas para ti na escola?

P – Os livros.

Pb1– Os livros?

P – Estar muito atento nas aulas.

Pb1– Não percebi.

Pb2– Estar atento nas aulas. (A Pb2 repetiu mais alto porque temeu que o gravador não tivesse gravado. A criança falou muito baixo.)

Pb1– Ah. Muito bem. (A criança Q não sabia, então passam para o próximo menino, apontando para ele.)

R – Um extraterrestre.

Pb1– Porque...

R – É diferente dos outros.

Pb2– Sentes-te diferente dos outros?

R – Sim.

Pb1– E podemos saber porquê?

R – Porque um extraterrestre vem do espaço.

Pb2– Sim. E tu? Porque é que te sentes extraterrestre?

R – Porque os outros podem fazer coisas que nós não podemos fazer.

Pb2– Tu sentes que podes ser diferentes dos outros? (A criança acena com a cabeça que sim.)
Permitem aos outros fazer coisas que a ti não permitem?

Pb2– Podemos saber um exemplo?

R – Correr.

Pb2– Correr? Não podes correr?

R – Posso. Mas não tão rápido. (Responde que pode de uma forma muito afirmativa. Como se a pergunta da Pb2 não tivesse lógica nenhuma.)

Pb2– Ah. Tu não te sentes tão capaz de correr assim e de atingir esses objetivos como outros. É isso?
(Ele acena com a cabeça que sim.)

Muito bem. Diz...

Q – Ainda não pensei.

Pb2– E tu? (A criança seguinte começa a falar quando a Pb2 olha para ele.)

S - Marinheiro.

Pb2– Fala alto.

Pb1– Porque...

S – Porque um marinheiro está sempre a aprender coisas novas.

Pb2– E na escola também tens essa possibilidade?! É isso?

T- Marinheiro. Porque quando cheguei à escola não conhecia nada nem ninguém.

Pb1– Quando chegou à escola não conhecia nada nem ninguém.

Pb2- E porque é que isso te identifica ao marinheiro?

T – ... (falou tão baixo que ninguém percebeu.)

Pb2– Exatamente. O que ele quer dizer é que era como um marinheiro quando cá chegou. Um marinheiro quando enfrenta o mar não sabe o que vai encontrar, não é?

Pb1– E os meninos que ainda não responderam...

Aqui.

B – Marinheiro.

Pb2– Porque...

B – Porque o marinheiro aprende coisas e nós também aprendemos.

Pb2– O marinheiro aprende coisas no mar e nós também aprendemos na escola. (Criança seguinte começa a falar porque a Pb2 apontou para ela.)

C – Marinheiro. Porque quando nós estamos no mar não sabemos o que é que vem. E na escola não sabemos o que vamos aprender.

Pb2– Nunca sabemos o que vamos encontrar, não é? O desconhecido que o mar representa e que a escola também representa. Quem é que ainda não respondeu?

Pb1– Aquelas meninas. Joana...

E - Lenhador.

Pb2– Lenhador, porque...

Pb1– Não percebemos.

Pb2– Em casa? Estamos a falar da escola. Como é que te sentes na escola. Com que personagem te identificas?

E - Um lenhador.

Pb2– Um lenhador também. Porque...

E- Trabalho.

Pb2– Porque trabalha muito.

F – Uma donzela porque me sinto bem.

Pb2– Uma donzela porque se sente bem na escola. (Ar muito satisfeito).

Quem é que falta mais? (O I levanta a mão)

Pb1– O I.

I – Marinheiro.

Pb2– Um marinheiro. Porque...

I – Quando um marinheiro chega... vai pela primeira vez para o navio não sabe o que vai fazer, tem dificuldades e é o mesmo que eu. Quando cheguei à escola e tudo... tinha dificuldades.

Pb2– Tinhas muitas dificuldades e essas dificuldades que o marinheiro encontra quando vai pela primeira vez para o mar. É isso? A escola é o teu barco? (A criança acena que sim com a cabeça. Após isto, passam para a criança seguinte.)

K – Extraterrestre.

Pb2– Extraterrestre.

K - Porque cada viagem que faça é um ano na escola.

Pb2– Humm. Cada viagem do extraterrestre é um ano na escola. Mas porque é que te identificas com um extraterrestre? Um marinheiro também pode viajar durante um ano. Porque é que escolheste o extraterrestre?

K – Quando vim para esta escola não conhecia ninguém. Era como um extraterrestre.

Pb2– Eras quase como um extraterrestre dentro do espaço, num sitio desconhecido.

(Segundos silêncio) Quem ainda não respondeu?

L – Eu. (Colocando o dedo no ar.)

Pb2– Diz princesa.

L – Uma donzela. Porque quando cheguei à escola muita gente me conhecia.

Pb2– E tu sentiste-te bem.

Pb1– Quem...ali. (Apontou para uma criança que ainda não tinha falado.)

Q – Não gosto de nenhum.

Pb1– Não gostas de nenhum. Não te identificas com nenhum?

Q – Não.

Pb1– Então identificas-te com outro qualquer que não esteja aqui presente?

Pb2– Que personagem é que escolhias se te dessem a possibilidade de escolher?

Q – Nada.

Pb1– Não te identificas com nada?

Q – Não.

Pb1– Porquê? (Silêncio durante segundos) Não gostas da escola?

Q – Não.

Pb1– Porquê?

Q – Porque não gosto.

Pb1– Mas então porquê?

Pb2– Então se tivesses que escolher uma personagem que para ti mostrasse que não gostavas nada da

escola, qual era a personagem que escolhias?

Q – Era aquela que não gostava da escola.

Pb2– Mas identifica-a a uma personagem de uma história... ou a uma profissão qualquer.

Q – Nenhuma.

Pb2– Nenhuma. Pronto. (Olhou para mim e para a Pb1 de forma a mostrar que não adianta tentar mais.)

Mais ninguém? Já toda a gente respondeu? (A Pb1 vê se alguém estava com o braço no ar e quando percebe que não prossegue.)

Pb1– Já. Ok. Então agora vamos fazer o seguinte. Com as mesmas personagens vocês vão dizer com qual é que se identificam na comunidade e quando falo comunidade é no meio, na zona onde vivem e porquê.

Pb2– Eu agora vou só dizer uma coisa. Nós podemos escolher um personagem como nos sentimos na escola diferente daquele que nos sentimos na comunidade. Eu posso-me sentir muito bem na escola e não me sentir bem no sítio onde moro ou posso-me sentir muito bem no sítio onde moro e não me sentir bem na escola. Portanto não quer dizer que escolho o mesmo personagem que escolhi como personagem na escola. Está bem?

Pb1– Vão todos dizer a sua opinião.

Pb2 – As personagens mantêm-se. (Uma criança diz para o colega do lado: As mesmas?)

Pb1- Nós repetimos as personagens. Um príncipe e porquê.

Outra vez as mesmas. Só que muda agora o ambiente. Agora é o ambiente familiar e o ambiente do meio onde eu vivo. Não é a escola.

Um príncipe...

Pb2– Xuuuu

Pb1- ...e porquê. (A criança que se recusou a participar não parava quieto e a Pb1 intervém.) Daqui a pouco dou-te um beijo. Vais ficar logo a sorrir. (Pb1 ri).

Uma donzela e porquê;

Pb2– Um lenhador e porquê; um extraterrestre e porquê e um marinheiro e porquê. Como é que eu me sinto no lugar onde moro.

Pb1– Vamos mudar agora a rota. Diz. (Apontando para a criança.)

T – Príncipe.

Pb2– Alto. Um príncipe. Na comunidade tu sentes-te um príncipe porque....

T – Porque estou muito mais à vontade.

Pb2- Estás mais à vontade do que na escola. É isso que queres dizer? (A criança acena que sim com a cabeça e a Pb1 aponta para o menino seguinte para ele falar.)

S – Príncipe.

Pb1– Príncipe... porque...

S - Porque quando vou ao café, quando estou em casa da minha avó, quando ando na rua quase todas as pessoas, a maior parte fala comigo.

Pb2– No teu meio sentes-te muito à vontade. (Passam para a criança seguinte.)

R – Príncipe.

Pb2– Um príncipe. Mais alto que não te oiço.

R – Lá fora é diferente de cá dentro. Lá fora podemos fazer coisas que não podemos fazer cá dentro.

Pb2– Lá fora é permitido fazer coisas eu na escola não é.

(É a vez da criança que não participou. No entanto este estava com a cabeça baixa a olhar para a mesa e não dizia nada.)

Pb2– Nada?

Q – Não responde. (Assim passou-se para a criança seguinte. A Pb2 olha para a criança seguinte para ele falar.)

P – Príncipe.

Pb2– Um príncipe.

P – Lá na minha rua toda a gente me conhece.

Pb2– És o maior da tua rua. (Ri e aponta para a criança O falar.)

O – Um príncipe. É a mesma coisa que ele. Quando ando na rua toda a gente me conhece e fala comigo.

Pb2– Claro. (Ri) E tu? (Apontando para a outra criança.)

N – Eu acho que sou um marinheiro.

Pb2– Um marinheiro na localidade.

N – Porque um marinheiro gosta do mar e está habituado ao mar e é como eu me sinto na minha localidade.

Pb2– E tu? (Seguindo para a próxima criança.)

M – Igual à da escola. Uma donzela porque o meu avó é lavrador e vai muitas pessoas lá buscar vinho e então eu também estou habituada com eles, porque sou eu que vou lá buscar e estou habituada.

Pb2– Estás muito habituada a lidar com as pessoas da tua comunidade. Estás à vontade. E tu?

L – Eu? Humm como uma donzela.

Pb2– Mais alto princesa para toda a gente ouvir. Como uma donzela porque... (Isto porque a criança fala muito rápido o que torna difícil perceber-la de imediato.)

L – Quando saio de casa vou ao café do meu pai e maior parte da gente me conhece.

Pb2– Pronto e por isso estás à vontade.

Pb1– Repete. Não te importas de repetir? Não ouvi.

L – Eu?

Pb1– Sim. Não ouvi querida.

Pb2– Ela é uma donzela porque...

L – Quando vou ao café do meu pai e maior parte da gente me conhece.

Pb2– Ela vai ao café do pai e toda a gente a conhece. (As professoras riem e prosseguem olhando para a criança seguinte.)

K – Um príncipe porque em casa posso fazer o que quiser e não sou obrigado a estudar.

(Pb2 aponta para a criança J)

J – Um príncipe. Porque em casa faço tudo o que quero.

Pb2– Em casa faz tudo o que quer tal como um príncipe no seu castelo. (Pb2 olha para a criança seguinte.)

I – Um príncipe. Porque quando estou fora da escola, em casa estou sempre a andar de bicicleta, ver televisão, a dormir, e também vou conversar com os meus colegas.

Pb2– Ele gere o seu tempo não é? Manda no tempo como o príncipe. (A criança acena com a cabeça que sim.)

H – Extraterrestre.

Pb2– Um extraterrestre porque...

H – Porque num momento eu estou com uma atitude e noutra momento estou com outra em casa. Às vezes chateio-me com as minhas tias e depois passado um bocado já não estou chateada com as minhas tias.

Pb2– E por isso é um bocado estranho. Parece-te um bocadinho estranho tanto estar bem como estar mal.

Pb1– A instabilidade...

Pb2– E então? (Olha para a criança seguinte e acena-lhe com o dedo para ela falar.)

G – Extraterrestre.

Pb2– Sentes-te extraterrestre na tua comunidade porquê?

G – Porque eu cá na escola sou totalmente diferente de lá. Eu isolo-me muito.

Pb2– Na tua comunidade?

G – ... Isolo-me muito e... simplesmente não falo muito.

Pb2– És um bocadinho extraterrestre.

E tu F?

F – Uma donzela.

Pb2– Uma donzela. Ela sente-se uma donzela na sua comunidade. Porque...

F – Sinto-me bem.

Pb2– Sentes-te bem... toda a gente te conhece, estás à vontade na comunidade.

E – Donzela porque toda a gente me conhece.

D – Um lenhador.

Pb2– Um lenhador.

D – Porque cada pedaço de madeira é uma pessoa nova que eu conheço.

Pb2– Cada pedaço de madeira que ele corta é uma nova pessoa que ele conhece na comunidade.

Pb1– Muito bem.

C – Um príncipe.

Pb2– Um príncipe

C – Quando estou lá fora eu estou à vontade e posso fazer tudo o que quero.

Pb2– E tu Rui?

B - Um príncipe. Quando estou em casa posso jogar.

Pb2– Quando estás em casa podes estudar?

B – Jogar.

Pb2– Ah. Jogar eu percebi estudar. Podes jogar, podes gerir o tempo e fazer as coisas que gostas.
(Apontou para a última criança.)

A – Lenhador.

Pb2– Um lenhador porque...

A – Porque em casa temos que ajudar os pais para que a nossa casa ficasse limpa e bem feita e para a escola temos de trabalhar muito para um dia sermos... termos uma profissão muito boa.

Pb2– Muito bem. Na comunidade tu sentes-te um lenhador porque também em casa trabalhas a ajudar os pais, a estudar... está certo.

Pb1– Ora vamos mudar de cartões. (Pb1 troca de cartões, pousando na mesa os cartões utilizados e pegando nos cartões novos.) Agora vocês vão imaginar, vão associar o vosso estado de espírito quando veem para a escola com o tempo. Quando eu venho para a escola eu sinto-me como e estivesse uma manhã de nevoeiro, quando eu venho para a escola eu sinto-me como...

Pb2– Um certo dia de primavera.

Pb1– Quando eu venho para a escola eu sinto... eu sinto-me como um dia brilhante de outono,

Pb2– Ou então quando eu venho para a escola é como se estivesse uma noite escura e fria.

Vamos repetir? Agora só os títulos.

Pb1– Está? Como é que se sentem.... O vosso estado de espírito é de acordo com o tempo bom ou mau e porquê.

Quando eu venho para a escola sinto-me como um dia brilhante de outono, ou numa manhã de nevoeiro, ...

Pb2– ...ou num certo dia de primavera, ou numa noite escura e fria.

Pb1– Vamos começar?

Pb2– Podemos? Agora vocês já sabem o espírito é mais rápido.

A – Quem é que começa? Posso ser eu?

Pb2– Sim pode ser.

A - Um dia brilhante de outono, porque cada folha que cai das árvores, cada livro que nós aprendemos.

Pb2– Quem já sabe para não demorarmos?

D – Um dia de outono, porque cada folha que caia é uma página do livro que nós estudamos.

E – Uma noite escura e fria.

Pb2– Numa noite escura e fria. Porque....

E – Porque venho todos os dias cheia de sono para a escola.

Pb2– Porque vem com tanto sono para a escola que associa a uma noite escura e fria. E a F?

F – Um dia Brilhante de outono.

Pb2– Um dia brilhante de outono. Porque...

F – Porque quando chego à escola... (Momentos em silêncio)

Pb2– Diz F. Quando chegas aqui à escola como é que te sentes? Bem?

F – Sinto bem.

Pb2– Sentes-te bem. Quando vens para a escola é como se estivesses num dia quente de outono. Diz... (Apontou para a criança seguinte.)

G – Numa noite escura e fria

Pb2– Numa noite escura e fria...porque

G – Porque parece que tenho de combater aquela cena de me isolar.

Pb1– Da quê querida?

Pb2– Ela tem de combater nela aquela cena de se isolar.

Pb1– Ah. Uma luta não é?

Pb2– É uma luta que ela sente em vir para a escola e ter ultrapassar essa dificuldade.

H – Um certo dia de primavera. Na primavera aparecem as flores e assim, e eu fico contente de vir para a escola.

Pb1– Muito bem... (As professoras deram um sorriso e passaram para a criança seguinte.)

I – Um dia brilhante de outono.

Pb2– Um dia brilhante de outono porque...

I - Cada coisa que cai de uma árvore é uma coisa que estamos a aprender na escola.

J – Um dia de nevoeiro.

Pb1– Tem de ser mais alto!

Pb2– Um dia de nevoeiro.

J - Porque nem sempre eu quero vir para a escola.

Pb2– Nem sempre.... (A Pb2 ia repetir o que a criança J tinha dito, mas a Pb1 deu a palavra à criança seguinte.)

Pb1– Sim (apontando para a criança).

K – Numa noite escura.

Pb2– Numa noite escura e fria porque...

K – Nunca quero vir para a escola. (Alguns colegas riem.)

L – Eu? Numa noite fria e escura.

Pb2– Porque...

L – Porque eu não gosto de vir para a escola.

Pb2– Porque não gosta da escola. (Professoras estavam a sorrir. E para darem a palavra à criança seguinte olharam diretamente para ela.)

M – Ah.... No outono....hummmm

Pb1– Num dia brilhante de outono?

M – Sim. Porque antes de vir para a escola estou com os amigos e brinco e estou sempre com um sorriso na cara.

Pb2– Que bom! (Pb2 apontou para o menino seguinte.)

N- Eu acho que é uma manhã de nevoeiro. Mas depois quando descubro os lados positivos da escola penso que é um dia de primavera. Porque à medida que vou aprendendo vou semeando uma flor. (Os colegas riem...)

Pb2– Muito bem. (Pb2 dá a palavra a outra criança.)

O – Um dia de nevoeiro porque quando estou em minha casa nunca me apetece sair da cama.

Pb2– Não te apetece sair da cama. (A criança acenou com a cabeça que sim.)

Pb1– O teu problema é o conforto da cama.

Pb2– E então? (Minutos em silêncio. Apontando para a criança seguinte.)

P – Uma noite escura e fria.

Pb2– Uma noite escura e fria porque...

P – Porque às vezes não me apetece vir para a escola e às vezes não me apetece dormir.

Pb2– Às vezes não te apetece dormir. E quando não te apetece dormir, apetece vir para a escola?

Pronto então. (Apontou novamente para a criança seguinte.)

R – Dia brilhante de outono.

Pb2– Dia brilhante de outono porque...

R – Porque nós estamos de manhã é frio e quando chega à tarde já está calor.

Pb2– E o que é que associas isso à escola?

É isso...a tua ideia está aí dentro. É só manda-la cá para fora.

De manha até parece frio mas depois ao longo do dia tudo se transforma. E na escola?

R – Quando de manhã estamos a aprender uma coisa, de tarde já estamos a aprender outra.

Pb2– E tu? (Apontando para a criança que também faltava.)

S – Uma manhã de nevoeiro porque quando estou na cama não me apetece sair e parece que estou a sonhar...

Pb2– Não te apetece sair...numa manhã de nevoeiro.

E tu?

T – Um dia de nevoeiro.

Pb2– Um dia de nevoeiro? Uma manhã de nevoeiro porque...

T – Porque nunca sei o que vai acontecer.

Pb2– Pois nunca sabes o que te espera. O medo do desconhecido. Quem é que faltava? Agora é o B.

B – Uma noite escura e fria.

Pb2– Noite escura e fria porque...

B - Porque nunca quero sair da cama.

Pb2– Nunca queres sair da cama e vir para a escola.

Aqui...

C – Um dia de nevoeiro.

Pb2– Dia de nevoeiro...Sim diz

C – Porque quando eu me levanto quero ir sempre para a cama para estar quentinho.

Pb2– Pronto... é aquela coisa...estamos tão bem na cama...

Pb1– Não fica claro é se o vir para a escola é desagradável porque se têm de levantar cedo e saírem do conforto da cama, mas o que nós pretendemos é que associem ao tempo o conceito da escola para vocês. Eu venho para a escola porque gosto muito portanto o dia é fantástico... o facto de vir para a escola é o conceito que têm independentemente de gostar, porque a todos nós por vezes custa sair da cama, ou porque estamos mais cansados ou porque está muito frio lá fora mas pensem na escola propriamente dita. Eu vou para a escola...esqueçam a preguiça do nosso leito do nosso lar.

E era nesse sentido que nós pretendíamos. Vocês iriam reformular a vossa escolha? Esquecendo esse lado da preguiça... Eu venho para a escola e escolho um dia de primavera porque eu gosto muito da escola... Ou então eu escolho um dia de outono porque não gosto...

Pb2– Acho que dá para manter porque se eles gostam muito ultrapassam essa história do conforto. (Pb2 fala diretamente para a Pb1.)

Pb1– Mantêm?

Várias crianças – Eu mantenho...

O – Eu alterava.

Pb2– Tu alteravas? Qual tinhas escolhido?

O – Um dia de nevoeiro.

Pb2– Porque pensaste na preguiça é isso? E agora qual escolhias sem pensar na preguiça, só no gostar ou não gostar.

O – Numa noite escura e fria.

Pb2– Porque...

O – Porque quando eu estou em casa os cobertores são quentes e...

Pb2– Pronto... (Pb2 olha para a Pb1 com um olhar que queria dizer: não adianta porque vão pensar

sempre da mesma forma.)

Agora é o mesmo jogo de há bocado. Vamos pensar neste estado de tempo mas no lugar onde nós moramos.

Pb1– Quando eu vou para casa o que é que sinto...

Pb2– Quando eu vim para a escola senti uma coisa, mas agora posso sentir a mesma coisa ou uma completamente diferente. Então pensem agora: acabou a escola e eu vou para casa. Posso associar a:

Pb1– Uma manhã de nevoeiro, uma noite escura e fria...

Pb2– Um certo dia de primavera ou um dia brilhante de outono.

Pb1– Agora começamos por aqui? (Apontando para o lado contrário da rota efetuada anteriormente.)

T – Um certo dia de primavera.

Pb2– Um certo dia de primavera porque...

T – Humm... Porque já faço alguma ideia do que vou fazer

Pb2– Porque quando vais para casa já sabes +/- o que vais fazer. É a segurança dele. (Pb2 olha para a criança seguinte.)

S – Dia de primavera. Porque quando chego a casa faço o que já estava a prever.

Pb2– Já prevês o que vais fazer quando chegas a casa e por isso escolhes um dia de primavera. E tu?

R – Um dia de primavera.

Pb2– Porque...

R – Quando nos vimos para a escola está frio e quando vamos para a escola está calor.

Pb2– Mesmo num dia de chuva?

R – Não

Pb2– Então porque estás a dizer isso?

R – Porque na primavera é quase sempre calor.

Pb2– E o que é que ir para casa te dá noção de calor?

R – Porque já não tenho aulas...

Pb2– Já não tem aulas...

O Q não quer falar? (Ele tinha a cabeça em cima da mesa e assim continuou.) Passa a frente.

P – Um dia de primavera.

Pb2– Porque...

P – Porque quando eu saio da escola e vou para casa eu sinto-me como se estivesse na primavera. Em casa às vezes estou a varrer a folhas, a tratar árvores com o meu padrinho...e é na primavera que nasce as árvores.

Pb2– Pronto! Também associas o que fazes em casa a atividades que fazes na primavera.

O – Um dia de primavera.

Pb2– Porque...

O – Porque quando saio da escola já estava farto da escola e quando saio já estou livre... (Todos riem)

quando a criança diz que fica livre.)

Pb2– Já estás livre da escola e é como uma manhã de primavera. E tu princesa?

N – Um brilhante dia de outono.

Pb2– Um brilhante dia de outono

N – Porque cada folha que cai das árvores é uma tarefa que eu tenho de fazer e depois...

Pb2– Estás a falar de tarefas em casa....

N– Sim. E a parte brilhante é que posso descansar e ir às minhas atividades fora da escola.

Pb2– Muito bem. Mais? (Dá a vez à criança seguinte.)

M – Um dia de primavera.

Pb2– Alto! Porque...

M – Porque eu à sexta, às vezes, posso ir com meu pai ver os animais do meu avó e dá-me prazer olhar para eles.

Pb2– Pronto... É o prazer que tem das coisas que faz em casa. E mais?

L – Dia de primavera.

Pb2– Um dia de primavera porque...

L – Porque em casa sinto-me mais à vontade e mais confortável.

Pb2– Quando vais para casa sentes-te mais à vontade e confortável. E tu?

K – Muito, muito, muito brilhante de primavera.

Pb2– Um dia muito, muito, muito brilhante de primavera. (Pb2 frisa bem os três muitos.)

K – Já não tenho que fazer coisa que não quero...

Pb2– E o estudar e fazer os TPC's?

K – Quando me apetece.

Pb2– Quando lhe apetece faz.

J – Um dia de outono. Porque cada folha que cai mais eu desejo estar em casa.

Pb2– Ele deseja tanto estar em casa como cada folha que cai das árvores, imaginem quantas folhas não caem! I...

I – Já não sei todos.

Pb1– Então eu vou repetir. Um certo dia de primavera, um brilhante dia de outono, uma manhã de nevoeiro ou uma noite escura e fria.

I – Uma manhã de nevoeiro.

Pb1– Porque...

I – Quando eu saio da escola fico triste. Prefiro estar na escola do que me casa.

Pb1– Porquê querido?

I – Tenho os colegas para brincar.

Pb1– Não tens dias maus?

I – Não.

Pb1– Agora vamos ouvir a menina.

H – Um dia de nevoeiro e um certo dia de primavera. Porque no nevoeiro não tenho muita gente para brincar em casa e primavera porque eu tenho o meu sobrinho e gosto muito dele e estou sempre com ele.

Pb2– Há várias sensações. Há coisas que a gente gosta menos que é estar sozinho. (A Pb2 olha para a criança seguinte para ela responder. No entanto ela não quer responder.)

G – Não quero.

Pb1– Não queres responder?

Está bem. Mais?

Pb2– Agora é quando vais para casa como te sentes?

F – Um certo dia de primavera.

Pb2– Um certo dia de primavera porque...

F – Me sinto bem.

Pb2– E aqui? (Apontando para a criança seguinte.)

E – Duas coisas. Um certo dia de primavera e uma noite escura. Porque eu muitas vezes estou em casa e apetece-me estudar então meto-me na cama, ligo o ar condicionado e estudo na cama. E há outros que vou com a minha avó e... cuido dos animais.

Pb2– Portanto tu associas um certo dia de primavera quando te podes pôr na tua cama a estudar confortável, ...

E – Não. Quando estou cansada é uma noite...

Pb2– Escura e fria quando se sente cansada.

E – E ponho-me na cama...

Pb2– A estudar ou a fazer outra coisa. Quando vais para a tua avó e estás com os animais associas a um dia de primavera. (A criança acena com a cabeça que sim. A criança seguinte começa a falar mas não se percebe nada.)

Pb1– Não se percebe.

D – Quando vou para casa posso jogar o que eu quiser.

Pb2– Um dia de primavera porque pode jogar e fazer o que quiser.

D – Comer o que eu quiser... a minha mãe nunca manda lanche para a escola.

Pb1– A mãe o quê?

Pb2– A mãe nunca dá lanche para ele trazer para a escola.

D - Ela às vezes esquecesse, mas quando eu chego vou ver televisão...

Pb2– Lanchas o que gostas...

E tu?

C – Um dia de primavera.

Pb2– Porque...

C – Porque quando saio da escola não dá preguiça para sair e quero sair da escola...

Pb2– Sentes-te bem acabar a escola e ir para casa.

A... Não queres dizer. (Quando a professora diz o nome da criança seguinte este acena que não com a cabeça. Assim passa para o seguinte.)

E tu?

A – Uma noite escura e fria.

Pb2– Porquê?

A – Porque quando vou para casa não tenho ninguém com quem brincar.

Pb2– Muito bem.

Agora vamos outra vez para o “vir para a escola”. O vir para a escola em termos de meio de transporte (se assim posso dizer), cada um de vocês associaria a: **um cavalo branco, um pássaro, uma carruagem ou um camelo?** (Quando ouvem a opção camelo todos se riem.)

Nós estamos a pensar na facilidade ou não que temos em vir para a escola. Repetimos?

Pb1– Carruagem, camelo,

Pb2– Pássaro ou o cavalo branco?

Começamos por aqui... (Apontando para a rota inicial, isto é, para a criança que falou em ultimo anteriormente.)

A – Hummmm, um camelo.

Pb2– Porque...

A – Porque o camelo anda devagar e eu gosto de ver a paisagem.

Pb2– Vens a pé para a escola?

A – Não. De carro.

Pb2– E mesmo assim vens a apreciar a paisagem. Destes meios todos seria o camelo que te possibilitaria tudo isso. E tu B?

B – Cavalo branco.

Pb2– Cavalo branco porque...

B – Gosto de vir rápido.

Pb2– Gosta de vir rápido para a escola.

Pb1– Como é que tu vens?

B – Venho a pé.

Pb1– Vens a correr? (Pb1 ri quando pergunta se vem a correr.)

B – Não.

Pb2– Tu. (Apontando para o próximo.)

C - Numa carruagem.

Pb2– Porque...

C – Porque uma carruagem é mais confortável para vir para a escola.

Pb2– E como é que vens para a escola?

C - De carro.

Pb2– Portanto o teu carro é para ti a tua carruagem, tem conforto...

D – Um pássaro.

Pb2– Um pássaro porque...

D – Porque um pássaro está descontraído quando voa e eu quando vou no carro vou descontraído.

Pb2– E tu?

E – Uma Carruagem.

Pb2– Uma carruagem porque...

E – Porque quando eu venho para a escola, muitas vezes deito-me atrás no carro.

Pb2– Porque até se deita no carro quando vem. Portanto é tão confortável que uma carruagem. E tu F? Não sabes? Passas à frente?

Pb1– Mas como é que vens?

F- De camioneta.

Pb1– E não associas o meio transporte a nenhum destes?

A um pássaro, a um cavalo, a uma carruagem ou um camelo.

F – Uma carruagem.

Pb1– Porquê?

F – Porque.... (Segundos em silêncio.

Ela acena com a cabeça que sim e a Pb2 olha para a criança seguinte para ela falar.)

Pb2– Queres pensar e depois voltamos aí?

G – Nenhum.

Pb2– Não associas a nenhum daqueles? Então para ti a maneira como vens associas a que meio de transporte? Podes associar a outro meio de transporte.

Pb1– Como é que vens?

Pb2– Tu vens a pé, de carro...

G- Um dia venho de carro, outro dia venho a pé, outro dia venho de carro...

Pb2– Pronto. Então associas a que meio de transporte? Que não esteja ali... Atenção que há muitos meios de transporte, há bicicleta, trotinete, barco, jangada, ...

G – Nenhum.

Pb2– Mas tens de associar a um. Se tivesses que escolher meio de transporte mesmo não estando ali, tu às vezes de carro outras vezes vens a pé, qual seria o meio que tu escolhias? Meio que associavas?

G – Meio que eu associava....

Pb2– Meio de transporte.

Nós estamos aqui a identificarmo-nos com um meio de transporte. Aquela amiga vem de carro e para ela vir de carro...

G – Gosto de vir a caminhar.

Pb2– Gostas de vir a caminhar então associas a quê? A um pássaro? A uma carruagem? A um cavalo branco?

G – Eu não gosto de cavalo branco.

Pb1– Então?

Pb2– Associas a quê? Deixem pensar.

G – Passe à frente.

H – A um pássaro. Porque um pássaro voa rápido e eu gosto de chegar rápido à escola.

Pb2– Muito bem. I...

I – Posso escolher outro?

Pb1– Sim pode.

I – Só posso escolher um?

Pb1- Tu é que sabes...

I – Um Ferrari

Pb2– Um Ferrari?

I – Porque posso chegar à escola muito rápido, para estar aqui antes de tocar e é fixe.

Pb2– Um Ferrari porque é o meio de transporte que o ponha aqui muito rapidamente, para ele chegar bem cedo antes de tocar.

Estagiaria – Como é que costumavas vir?

I – A pé. Eu mora aqui perto.

Pb2– Mas de carro era melhor.

Pb1– Olha mas costumavas chegar atrasado?

I – Não. (Responde que não de uma forma muito convincente e que acha a questão sem sentido, porque deve ser pontual.)

J – Um pássaro.

Pb2– Um pássaro!

J – Porque assim ia a voar por cima das casas e na noite de natal eu via se o pai natal entrava pela chaminé. (Todos os colegas riem.)

Pb2– Nós estamos a imaginar quando vimos para a escola, o meio como nós vimos, o meu de transporte associado. Vir de casa para a escola.

J – De carroça.

Pb1– Carroça mesmo?

Pb2– Carroça ou carruagem? Podes escolher uma carroça...

J – Uma carroça.

Pb2– Uma carroça porque...

J - Podia trazer a mala na carroça e vir no cavalo.

Pb2– Ele vinha a cavalo a puxar uma carroça, punha a sua mochila na carroça e vinha em cima do cavalo.

Pb1– Como é que vens?

J – A pé.

K – Num avião-a-jato para ter mais tempo para dormir.

Pb2– um avião-a-jato. Tu querias mais tempo para dormir mas assim no avião chegavas muito rápido.

K – Claro! Eu dormia e faltava um minuto e eu vinha.

Pb2– Ah! Desculpa não estava a perceber. Podias vir sempre em cima da hora que o avião-a-jato chegavas sempre rápido. (Passando para a criança seguinte.)

Continua... Ainda não pensaste? (A criança acena com a cabeça que não.)

M – Um avião

Pb2– Um avião. Porque...

M – Por causa do meu carro. Ele tem muito conforto e então parece um avião à frente e eu gosto de chamar avião ao meu carro.

Pb2– Ah. Pelos vistos ela já costuma chamar avião ao carro dela. (Volta a apontar para a criança seguinte.)

N – Eu acho que é um pássaro.

Pb2– Um pássaro...

N – Porque eu venho todos os dias, quase todos os dias com o meu pai e a minha irmã e os pássaros costumam sempre voar juntos e eu estou sempre com o meu pai e a minha irmã.

Pb2– No seu bando... Sim... (Aponta para a criança seguinte.)

O – Um cavalo.

Pb2– Um cavalo branco.

O – Porque ele é muito rápido e eu gosto de chegar à escola rápido para brincar com os amigos...

Pb2– Para poderes brincar lá fora! (Dá a vez à criança seguinte.)

P – De bicicleta.

Pb2– Uma bicicleta porque...

P – Porque às vezes quando ando na bicicleta vejo a paisagem e paro às vezes para falar com as pessoas. E quando paro posso dar mais lanço.

Pb2– Exatamente. E tu? Também não? (A criança seguinte é a criança que nunca participou e assim passou-se para a criança R.)

R – Um camelo.

Pb2– Um camelo porque...

R – Porque o carro que a minha mãe tem anda muito devagar.

Pb2– Anda devagar. Já é um carro mais antigo é isso? (A criança acena que sim com a cabeça. Passa

para a criança S.)

E tu?

S – Uma jangada.

Pb2– Uma jangada! Porquê?

S – Porque gosto de andar devagar e a jangada anda.... (Pensativo...)

Pb2– Diz príncipe, diz lá o que te vai na cabeça.

S – Eu sei a palavra mas não consigo dizer...

Pb2– Mas dizes por outras palavras que a gente chega lá.

S – Anda ao correr da água...

Pb2– Ao sabor da água.

E tu? (Passando para a criança T.)

T – Um peixe.

Pb2– O meio de transporte associas a um peixe. Porquê?

T – Porque eu venho nas calmas e um peixe nada na água nas calmas.

Pb2– Descontraído é isso que queres dizer... Pronto! Há alguém que ainda não tinha escolhido já sabe?

L – Eu! Um pássaro.

Pb2– Porquê?

L – Porque gosto de chegar mais cedo à escola para brincar com os meus colegas.

Pb2– Chega mais cedo à escola e pode brincar com os colegas.

Pb1– Já respondeu toda a gente?

Pb2– Já! (Ainda faltavam duas crianças para responder. Outra desvantagem de ser um grupo tão grande, porque ninguém se apercebeu que ainda faltavam elas.)

Pb1– Então vamos passar para os cartões seguintes e agora vocês vão imaginar como é que veem a escola. Vocês vão dizer como a veem no seu interior e no seu exterior. A escola para mim, dentro do interior sala de aula, biblioteca, sala dos alunos, etc, e vão já pensar nas duas possibilidades e vão dar a resposta para as duas que pode coincidir ou não! A escola para mim no interior ou no exterior é um belo castelo. A escola para mim dentro ou/e fora é uma verdejante planície..., um jardim maravilhoso (dentro ou fora da escola)... para mim a escola espaço interior é um planeta distante. Para mim a escola espaço exterior (recreio) é um planeta distante. É uma ilha perdida no oceano, o interior ou é uma ilha perdida no oceano o exterior.

Pb2– Ou então o espaço interior ou exterior da escola para mim são como no alto mar, ou estar no espaço interior ou exterior representa um castelo assombrado ou então o espaço interior ou exterior são como uma densa floresta, ou ainda é como chegar ao alto de uma montanha.

Pb1– São muitos cartões! Nós vamos repetir pausadamente porque não tem que coincidir, pode mas não tem de coincidir o que eu sinto dentro do espaço interior ou no espaço exterior – no recreio. Está

bem? Vamos repetir. Ouçam com atenção e façam já a vossa opção.

Pb2– Numa **densa floresta... O alto de uma montanha... No alto mar... ou um castelo assombrado.**

Pb1– Uma **ilha perdida no oceano... Um planeta distante... Um jardim verdejante... Uma verdejante planície... Um belo palácio!**

Pb2– Agora vamos começar por aqui. (Apontando para a criança T.)

T – Por dentro um castelo assombrado e por fora um palácio.

Pb1– Porque...

Pb2– A escola por dentro um castelo assombrado e por fora um palácio encantado porque...

T – Porque os números e as letras parecem uma dificuldade

Pb2– Os números e as letras pela dificuldade são o castelo assombrado e o recreio é o palácio encantado pela aventura é isso? (Acenou que sim com a cabeça. Apontou para a criança S.) Tu...

S – Por fora uma planície verdejante porque o recreio é grande, cumprido e tem espaço suficiente, e por dentro é o castelo.

Pb2– Castelo de quê?

Assombrado, encantado...

S – Belo castelo.

Pb2– Belo castelo!

S – Porque a escola por dentro também é grande e espaços em condições.

Pb2– Portanto é uma planície verdejante porque lá fora tem um grande recreio com um grande espaço e por dentro um belo castelo porque também está muito bonita e tem muito espaço.

R – Um castelo por dentro.

Pb2– Castelo por dentro porque...

R – Porque eu não gosto da outra escola onde vamos almoçar.

Pb2– E por fora?

R – Uma alta montanha.

Pb2– Uma alta montanha, porque...

R – Nós temos de subir e descer algumas montanhas

Pb2– O que isso quer dizer? O que queres dizer? Por haver espaços que são lá em cima e outros cá em baixo, é isso? E associas aos declives da montanha?

E tu? Claro que não... (Abordou a criança Q mas este não participou novamente.) E tu?

P – Por dentro um belo castelo e por fora um castelo assombrado.

Pb2– Por dentro um belo castelo e por fora um castelo assombrado e porquê?

P – Por dentro vivemos aventuras e estamos bem. Lá fora é um castelo assombrado porque às vezes nas brincadeiras caímos e nos castelos assustamo-nos.

Pb2– O perigo! Mais...

O – Por dentro é um castelo assombrado e por fora é um belo palácio.

Por dentro nós temos de estudar e isso nós não gostamos. Por fora podemos brincar à vontade sem que nos chateie.

Pb2– E tu princesa?

N – Tenho três aspetos. Antes de entrar na escola, antes de passar pelo portão penso que é um castelo assombrado porque eu tenho de ir às disciplinas e penso que vai ser uma seca. Depois quando eu entro lá, dentro da escola, parece que estou a subir uma montanha vou aprendendo coisas novas e vai-se tornando mais difícil. No recreio penso que é uma floresta porque tem muitas espécies de animais e aqui também temos muitos tipos de pessoas.

Pb2– Muito bem.

M – Por dentro uma alta montanha.

Pb2– Por dentro uma alta montanha.

M – Porque, tipo 5º e 6º é uma montanha

Pb2– Cada ano que temos que passar

M – Sim e o meu ano é a chegada ao alto da montanha.

Pb2– E no exterior?

M – No exterior... (Pensativa) Um castelo assombrado. Porque lá fora nós caímos e parece que está alguém nos a fazer mal.

Pb2– Não te sentes tão segura lá fora é isso? (A criança acenou que sim com a cabeça. A Pb2 olha para a criança seguinte.)

L – Eu?

Pb2– Sim.

L – Por dentro castelo assombrado e por fora um belo palácio.

Pb2– Porque...

L – Porque dentro temos de obedecer aos professores e temos de estudar

Pb2– Lá dentro é castelo assombrado porque têm de obedecer aos professores e estudar. E lá fora?

L – Podemos brincar.

Pb2– Podemos brincar e por isso é um palácio encantado. (A Pb2 aponta para a criança seguinte.)

K – Três aspetos. Dentro das aulas é um castelo assombrado, a escola por dentro parece uma floresta muito grande (é fácil perdermo-nos) e por fora é uma planície.

Pb2– ...verdejante. Porquê?

K – Porque lá fora podemos fazer o que nós quisermos.

Pb2– Então este menino deu três aspetos. Dentro das aulas é um castelo assombrado pela dificuldade não é? Fora das aulas mas dentro do edifício uma densa floresta porque facilmente se pode perder e lá fora uma planície verdejante porque tem muito espaço.

J – Cá dentro é um castelo assombrado porque eu não gosto das salas (Inicialmente não percebi se

ele disse salas ou aulas. Pareceu-me salas.) E lá fora é um mar alto porque a gente perde-se a brincar.

Pb2– Mar alto que não estava aqui mas que pode ser.

Estagiaria – Não gostas das salas ou das aulas?

J – Das aulas. (Há um riso de fundo quando ele refere que não gosta das aulas.)

Pb2– Não gosta das aulas. I...

I – Por dentro é um castelo assombrado, porque a matemática assusta

Pb2– É o fantasma do castelo. (Pb2 ri.)

I – Por fora é uma planície porque acho bonita a paisagem.

Pb2– Muito bonita esta paisagem lá fora... E mais!

H – Por dentro é um castelo...

Pb2– Castelo quê? Assombrado?

H – Não.

Pb2– Um belo castelo.

H - Um belo castelo. Porque eu gosto de cá dentro e tem sítios onde nós podemos estar em silêncio e tem coisas que eu gosto.

Pb2– Como por exemplo?

H – A biblioteca tem muitos livros que eu gosto... E lá fora um castelo assombrado porque tem muitas coisas novas e quando entramos na escola há coisas que dias a dias nós vamos descobrindo. E quando entramos num castelo nós não sabemos o que nos espera.

Pb2– Lá fora as coisas que nós não conhecemos são para nós obstáculos de um castelo assombrado.

E tu princesa?

G – Castelo assombrado.

Pb2– Mas dentro ou fora?

G – As duas coisas.

Pb2– Por dentro e por fora um castelo assombrado. Porque... (A criança estava um pouco reticente.)

G – Porque...

Num castelo assombrado nós temos sempre um lado que diz: vai-te embora e outro que diz: continua.
(Os colegas riem.)

Pb2– É o medo do que vamos encontrar.

G – E na escola...

Pb1– E na escola?

G – E na escola é a mesma coisa.

Pb2– E lá fora sentes a mesma coisa.

G – Sinto porque há muitas espécies de pessoas.

Pb2– Há muitas espécies de pessoas... F...

F – Um belo castelo.

Pb2– Dentro ou fora?

F – Dentro.

Pb2– Dentro. E lá fora?

F – Hum...lá fora também.

Pb2– Também! Um belo castelo porquê?

F – Dentro sinto-me bem

Pb2– Dentro sentes-te bem. E fora da escola?

F – E por fora também...

Pb2– Brincas e andas com os amigos.

E – Um castelo assombrado.

Pb2– Um castelo assombrado onde? Dentro ou fora?

E – As duas coisas.

Pb2– Porque...

E – Por dentro eu adoro vampiros.

Pb1– Não percebi.

Pb2– Adora vampiros. Diz! E depois? Porque é que a escola é um castelo assombrado?

E – Porque eu... muitas vezes começo a imaginar coisas.

Pb2– Aqui dentro. E lá fora assombrado porquê?

E – Porque também começo a imaginar coisas. Porque eu tenho uma parte em minha casa que aquilo parece mesmo um castelo assombrado. Eu começo a imaginar que tem chaves e não tem.

Pb2– Na tua casa? Mas agora estamos a falar na escola. Não é em casa. Aqui a escola para ti é um castelo assombrado? Por esses motivos que já disse.

D – Passo.

Pb2– Passa!

C – Um castelo...

Pb2– Belo castelo?

C – Belo castelo.

Pb2– Porque...

C – Porque cá fora nós podemos-nos...não nós por dentro podemos-nos sentir a vontade.

Pb2– Dentro sentes-te à vontade. E por fora?

C – Por fora um castelo assombrado. Porque cá fora pode-nos acontecer alguma coisa.

Pb2– O perigo do espaço exterior. E então?

B – Por dentro uma densa floresta porque é grande. E por fora...hum... um planeta distante.

Pb2– Um planeta distante? Porquê B?

Porque achas que o recreio pode ser um planeta distante? (A criança acena que sim.) Porque... vamos lá B!

B – Não sei! (Passam para a criança seguinte.)

A – Por dentro é uma floresta grande porque facilmente perdemo-nos

Pb2– Uma densa floresta.

A – E por fora...um planeta distante porque quando estamos a brincar estamos nas nuvens.

Pb1– Muito bem. Agora... diz querido diz.

D – Por dentro uma ilha perdida no meio do mar porque quando chegamos à escola não sabemos onde são as salas... E por fora uma bela planície verdejante porque tem muitas verduras...

Pb2– Espaço para brincar!

Pb1– Agora vamos para os mesmos espaços mas em relação à comunidade onde nós vivemos. Como é que eu vejo o meio onde estou inserido? Onde está a minha casa, o meio à minha volta. Vamos repetir.

M – Não pode ser a casa dos avós?

Pb2– Pode. É onde passas muito tempo?

M – Claro! Castelo assombrado, alto mar, sinto-me num belo palácio em casa e nas imediações, verdejante planície, jardim maravilhoso, planeta distante, uma ilha perdida no oceano, uma densa floresta, ou então no alto da montanha.

Rápido.

Pb2– Agora tem de ser muito rápido.

A – Castelo assombrado. Porque em minha casa sozinho tenho medo porque começo a imaginar coisas.

Pb2– Pronto. Um castelo assombrado.

B – Um belo castelo porque eu gosto de estar em casa.

Pb1– Muito bem.

C – Um belo castelo porque quando estou em casa sinto-me à vontade.

D – Belo castelo. Sinto-me à vontade.

Pb2– Sentes-te à vontade em casa.

E - Um castelo assombrado e um belo castelo.

Pb2– Porque...

E – Porque a minha casa é mais um casarão e...

Pb2– Tem as tais partes misteriosas que dizias há bocado. E por outro lado, também te sentes segura lá, é isso? (Acena que sim com a cabeça.) F...

F - Belo castelo.

Pb2– É um belo castelo, porque...

F – Sinto-me bem

Pb2– Sentes-te bem

G – Castelo assombrado.

Pb2– Castelo assombrado porque...

G – Porque.... Tipo a casa parece um filme de terror.

Pb1– Mas porquê?

G – Porque está sempre vazia.

Pb2– É grande e vazia, é isso?

G – Não, não é grande.

Pb2– Mas está sempre vazia.

G – É, só estou lá eu.

Pb1– Mas tens família.

G – Claro. Mora cima, aos berros. (Respondeu muito afirmativamente que sim. Os colegas riem quando ela diz que estão aos berros.)

H – Planeta distante.

Pb1– Planeta distante porque...

Pb2– Planeta distante! Vamos ouvir.

H – Porque em casa eu faço coisas muito bizarras. Coisas diferentes...

Pb2– Podes dar um exemplo?

H – Hummmm...

Pb2– Se queres dar, se não queres não dês.

H – Não!

Pb2– Não queres? Mateus.

I – Um castelo assombrado.

Pb2– Um castelo assombrado a tua casa, porque...

I – Porque a minha casa é muito tranquila e eu estou sempre no escuro.

Pb2– É escura, muito quieta, sossegada e parece um castelo assombrado.

J – Alto mar, porque a minha mãe às vezes chama por mim e eu continuo a jogar futebol.

Pb2– E porque associas isso ao alto mar?

J – Porque o marinheiro perde-se em alto mar e eu perco-me na brincadeira.

Pb1– Ah! Ok.

K – Um castelo assombrado, porque a minha casa é no meio do monte e eu só vou para lá à noite. Estou sozinho em casa e às vezes fico com medo, mas raramente.

Pb1– E porque ficas sozinho?

K – Porque a minha mãe fica a trabalhar num café...

Pb1– Até tarde...

Pb2– E o pai?

K – E o meu pai trabalha longe

Pb1– E tu não tens irmãos?

K – Tenho, mas ele vai sempre sair.

Pb2– Vai sempre sair... é maior. Diz...

L – Um belo castelo.

Pb2– Um belo castelo porque...

L – Porque me sinto à vontade

Pb2– Porque se sente lá muito à vontade.

M – Eu tenho duas casas.

Pb2– Tem duas casas.

M – A do meu avô por parte de meu pai que é muito... tipo uma bela floresta. Tem muitos animais.

Pb1– É uma bela floresta e não densa..

Pb2– Não é densa floresta, é uma BELA floresta porque tem muitos animais, muito espaço.

M – A do meu avô da parte da minha mãe parece mais uma casa assombrada, porque foi lá que a minha avó morreu. Quando eu abro aquela porta sinto alguém lá à minha beira.

Pb2– Sentes lá alguém como se fosse um castelo assombrado.

Pb1– Diz-me só uma coisa. Vives com um dos teus avós ou com os pais?

M – Com meus pais.

Pb1– Então tens três casas... (Pb1 deu um sorriso quando falou das três casas.)

M – Não.

Pb1– Então?

M – Tenho duas casas. Um apartamento que é um belo castelo...

Pb2– Falta dizer esse. Ela mora num apartamento com os pais mas vai com muita frequência aos dois avós.

Pb1– E então o teu apartamento.

M – É um belo castelo.

Pb1– Porque...

M – Porque é muito divertido, tem muitos sítios divertidos. Vou para a frente da casa do meu vizinho e divirto-me lá com ele, a jogar computador...

Pb1– Muito bem.

N - Eu tenho a casa da minha avó da parte do meu pai e a minha.

Pb2– Mais alto!

N – Só que eu vou mais para casa da minha avó.

Pb2– Vais mais para casa da tua avó.

N- Não vou só no verão porque as minhas primas do estrangeiro vêm cá...

Pb2– E então como é que sentes essa casa...

N – Eu sinto-me num planeta distante porque fazemos muitas brincadeiras...

Pb2– E a tua casa mesmo?

N – Na minha casa sinto-me numa ilha perdida.

Pb2– Porque...

N – Porque eu tenho a sorte de ter muitas coisas e até me perco em coisas que vou fazer.

Pb2– Tem sorte de ter muitas coisas e até se sente perdida às vezes quando está lá. Tu... (Apontou para a criança seguinte.)

O – Um belo castelo.

Pb2– Um belo castelo porque...

O – Sinto-me à vontade sempre a jogar computador...

Pb2– Exato! E tu? (Voltou a apontar para a criança seguinte, neste caso a criança P.)

P – Um castelo assombrado.

Pb2– Porque...

P – Toda a minha casa é grande e é fácil eu perder-me.

Pb2– E tu? (Referem-se à criança R, porque como a criança Q nunca participou, havia alturas que já nem lhe pediam para participar.)

R – Um belo castelo.

Pb2– Um belo castelo porque...

R – Posso fazer aquilo que eu quero.

Pb2– Podes fazer o que quiseres. Tu...

S – Pode repetir? (A criança S não sabia o que dizer e então a professora da turma começou a dizer as hipóteses e a Pb1 repetiu-as.)

Prof. da turma – Olha um belo castelo, uma casa assombrada...

Pb1– Alto da montanha, densa floresta, ilha perdida, planeta distante, jardim maravilhoso, verdejante planície, belo palácio, alto mar e um castelo assombrado.

S – Um jardim porque posso passear à vontade!

Pb2– Podes passear à vontade. Tu...

T – Uma ilha perdida.

Profs. Bibliotecárias – Porque...

T – Porque esqueço-me dos problemas lá.

Pb1– Não percebi.

Pb2– Esquece-se dos problemas lá como se estivesse numa ilha longe de tudo. Esquecesse dos problemas e está à vontade.

Pb1– Diz. (A criança H estava com o braço no ar para pedir a vez para falar.)

H – Eu esqueci-me de uma casa que meus pais compraram há pouco tempo.

Pb2– Diz.

H – É uma casa silenciosa porque é num sítio à beira da praia

Pb1– E como é que te vês nesse espaço?

H – Sinto-me bem porque eu esqueço-me dos problemas

Pb2– Então associas a...

H – Ahhhh, é outro...

Pb1– Um jardim?

Pb2– Tenta outro. Nenhum daqueles te diz nada?

Pb1– um belo palácio, um jardim...

Pb2– Então inventa outra coisa.

Pb1– Uma ilha perdida?...

H – Um sitio muito silencioso...

Pb1– Pronto! Diz. (A criança G estava com o dedo no ar para poder falar.)

G – Esqueci-me da casa de meu pai e da minha madrasta.

Em casa de meu pai e da minha madrasta é um palácio.

Pb1– Um palácio? Porque...

Pb2– Encantado? Porque...

G – Porque eu nunca estou só.

Pb2– Lá nunca estás só.

G – É, porque se eu me isolar aparece sempre a minha madrasta e meu pai que me levantam o ânimo.

Pb2– Tens sempre companhia e sempre alguém que te levanta o teu astral. (A criança acena que sim com a cabeça.)

Sim... (Pb2 olha para a criança que estava com o baço no ar.)

A – Uma vez morava numa casa que era muito escuro lá dentro e eu era muito pequenino e tinha muito medo do escuro. Acendi a luz... estava a dormir acordei com um susto olhei para o lado e vi uma sombra de um homem.

Pb2– Parecia-te. Se calhar até era a árvore lá fora com a sombra.

Pb1– E para terminar... Para terminar. Diz. (Pb1 olha para o relógio com uma expressão que não dá para terminar o jogo.)

M – Eu quero mudar o castelo assombrado. Parece mais uma floresta porque tem muitas árvores e não dá para ver a casa.

Pb2– Pronto. É uma densa floresta! Muito bem.

Pb1– Pronto eu sei que o tempo...

Pb2– Faltam 5min.

Pb1– Nós vamos fazer o seguinte. Vamos expor aqui personagens boas e más e vocês vão dizer o que é que encontram mais na vossa comunidade escolar. Aqui na escola encontram mais pessoas que vos ajudam/boas ou pessoas de que não sentem qualquer apoio, ou as duas coisas. Têm é de justificar. Chamam-se a elas oponentes (são as que têm um lado negativo) ou adjuvantes (aquelas que estão ao nosso lado positivo). E então na escola, na comunidade escolar (podem ver através dos colegas,

funcionários, professores) encontro *fadas, peixes que falam, génios bons, amigos...*

Pb2– ...ou *génios maus, bruxas e gnomos malvados*.

Pb1– Vamos repetir.

Pb2– Repetir rápido.

Pb1– Vocês podem encontrar as duas coisas. Nos amigos, nos funcionários e professores podem encontrar coisas diferentes. Têm é de justificar.

I – Oh professora como é? Génios malvados?

Pb1– Eu já vou dizer.

Amigos, génios bons, peixes que falam, fadas...

Pb2– ...gnomos malvados, bruxas ou génios maus.

Pb1– Vamos lá.

T – Começa por aqui.

Pb1– Agora por aqui.

T – Amigos.

Pb2– Amigos? Porque...

T – Os meus colegas estão sempre a ajudar-me.

Pb1– E nos funcionários e professores o que encontras?

T – Fadas.

Pb1– Porque...

T – Porque às vezes posso-me perder e não sei a sala e eles ajudam-me.

Pb1– Muito bem.

S - Peixes que falam.

Pb2– Porque...

S – Porque há pessoas que me dão conselhos e mais outras coisas. E as partes más, as bruxas.

Pb2– Os aspetos mais negativos são as bruxas.

R – Amigos.

Pb2– Porque...

R – Porque conheço muita gente e pode-me ajudar a fazer coisas

Pb2– Não encontras nada de negativo nos amigos, nos funcionários e nos professores?

Tu! Ai tu não...Tu.

P – Amigos.

Pb2– Estamos a falar dos funcionários, professores e colegas.

Pb1– Se quiserem distinguir distingam e digam.

P – Amigos, os professores e funcionários

Pb2– Todos...

Pb1– Não disse porquê.

P – Porque eu às vezes preciso de ajuda para procurar salas ou para fazer perguntas que eu não sei, eu peço aos professores e funcionários.

Pb2– Toda a gente te ajuda. (A Pb2 olha para a criança O.)

O – Génios.

Pb2– Génios bons?

O – Sim, porque os professores ajudam-nos e depois os amigos são mesmo nossos amigos.

N – Eu acho que na escola há pessoas, ... há amigos mas também há algumas bruxas e alguns gnomos malvados.

Pb2– E consegues identificar? Na escola encontras a categoria amigos e génios malvados

Pb1– Quem são os amigos?

N – A maior parte da turma.

Pb2– Os colegas.

Pb1– Porque...

N– Porque a maior parte dos colegas ajudam-me...

Pb1– Ajudam

Pb2– E os génio malvados quem são?

N – É pessoas que dizem coisas que eu não fiz

Pb1– Mas colegas também ou...

Pb2– Professores, auxiliares...

N – Colegas.

Pb1– E como é que vês os professores e os auxiliares?

N – Vejo como peixes que falam.

Pb2– Peixes que falam

Pb1– Porque...

N – Porque nós estamos, ... a escola é tão grande é como um mar de alunos e os peixes mais sábios é que falam.

Pb2– Peixes mais sábios são os que falam... (A Pb2 aponta para a criança que estava a seguir.)

M – Vejo os amigos da sala por, ...alguns por fadas...

Pb2– E outros por...

M – E outros por gnomos maus.

Pb2– Gnomos malvados. Porque...

M – Porque às vezes dizem coisas sobre nós que não é verdadeiro.

Pb1– Professores e funcionários como é que vês?

M – Hummmm, amigos

Pb1– Porque...

M – Porque quando nós estamos doentes ou isso eles ajudam-nos.

Pb1– Muito bem.

L – Amigos.

Pb2– Amigos para quem?

Pb1– Todos?

Pb2– Os colegas...

E os professores e funcionários?

L – Fadas

Pb2– Fadas porque...

L – Porque ajudam...

(Dá o toque de saída e a ansiedade de sair verifica-se. Há uma grande movimentação. O barulho começa a aumentar e eu tive que pegar no gravador e coloca-lo à beira de quem estava a falar, de forma a conseguir gravar o que é dito pelos últimos alunos.)

K – Gnomos malvados

Pb2– Gnomos?

K – Não. Ogres malvados.

Pb1– Ogres...

Pb2– Amigos, professores e funcionários tudo Ogres malvados porquê?

K – Oh! Porque às vezes dizem coisas que eu não quero.

Pb2– Todos?

K – Sim.

Pb2– E tu?

J – Os colegas são amigos. Algumas empregadas são bruxas porque às vezes não estamos a fazer nada e elas tiram-nos a bola...

Pb2– Pronto e os professores como é que vês? (Aqui a Pb2 não deixou a criança dizer tudo o que queria, pois como já tinha tocado ela queria despachar.)

J – Amigos.

Pb2– Amigos, porque...

J – Porque ensinam-nos as coisas...

Pb2– I.

I – Génios malvados, porque alguns alunos aqui da escola..

Pb2– Quem? Estás a falar dos colegas?

I – Da turma não.

Pb2– Eu não estou a falar da turma. Estás a falar dos amigos? Para ti são génios malvados porque...

I – Estávamos a jogar futebol e começa alguma discussão e eles falam para nós...

Pb2– E professores e funcionários como é que vês?

I – Amigos.

Pb2– Amigos porque...

I – Nos ajudam.

Pb2– Sim.

H – Fadas.

Pb2– Fadas quem?

H – Professores e empregadas porque eu dou-me bem com toda a gente e eles assim ajudam-me

Pb2– Ajudam-te. E os amigos como vês?

H – Os amigos são mesmo amigos porque quando estamos doentes eles estão sempre preocupados se eu estou bem...

Pb2– Os amigos são mesmo amigos. É isso que escolhias não é? E tu? (Passa para a criança G.)

G – Os professores são amigos.

Pb2– Porque...

G – Porque às vezes ajudam-nos quando nós precisamos.

Pb2– E as funcionárias?

G – Também são amigos.

Pb2– Também são amigos pelo mesmo motivo? E os colegas?

G – Os colegas são amigos e depois também há os gnomos malvados.

Pb2– Gnomos malvados porque...

G – Porque há duas espécies, nem todos são iguais.

Pb2– Nem todos são iguais, nem todos se comportam da mesma maneira? (G acena que sim com a cabeça.) F!

F – Amigos.

Pb2– Quem? Toda a gente? Porquê?

F – Todos ajudam.

Pb2– Ajudam, todos ajudam.

E – Amigos e acho que é génios malvados.

Pb2– Génios malvados para quem?

E – Para alguns funcionários da escola e quase toda a turma é minha amiga.

Pb2– Ajudam-te. E tu? (Pergunta à criança D.)

D – Amigos e génios bons.

Pb2– Amigos para quem?

D – Para os meus amigos.

Pb2– E os génios bons?

D – Para os professores e funcionários.

Pb2– Para os professores e funcionários e porquê?

D – Porque os professores ajudam-nos e os funcionários também, dizem-nos onde é a sala...

Pb2– E tu?

C – Amigos e génios maus.

Pb2– Porque...

C – Os amigos e génios maus são para alguns amigos meus cá fora, e para os funcionários e professores, génios. Porque eles nos ensinam e nos ajudam.

Pb2– E tu B?

B – Amigos.

Pb2– Amigos todos?

B – Sim

Pb2– Porque...

B – Nos ajudam.

Pb2– Ajudam! Tu.

A – Peixes falantes os professores e as funcionárias porque estão sempre a ensinar-nos coisas. E os amigos às vezes Ógres malvados.

Pb2– Ógres malvados porque...

A – Ógres malvados e Ógres bons, porque uns aconselham coisa boas e outros coisas más.

Pb1– Olha muito obrigada meninos. Vão lá ao intervalo! (Todos saíram com muita pressa!)

Anexo VII

Transcrição da atividade do dia 18 de novembro com o 8º ano

18 de novembro das 10h00 – 11h35

Pb1 – Esta turma está aqui convidada a participar num Projeto Municipal de Educação Municipal porque veio proposto pela Câmara e envolve a nossa comunidade/agrupamento. Se eu falo em agrupamento significa que de cada ciclo está envolvida uma turma. Do terceiro ciclo optamos por esta, o 8ºD, pelo horário coincidir com língua portuguesa e uma série de critérios. E então vocês perguntam o que é que pretendem com este projeto. Pretendemos realmente saber o que é para vocês a escola ideal, o que é que falta na nossa comunidade para que tenhamos a escola ideal e para que tenhamos uma comunidade envolvente considerada como ideal, que dá resposta às necessidades de cada um. Sim? E então para nós conhecermos a opinião de cada um de vocês vão todos ter de participar. Optamos por um jogo. Temos aqui uma série de cartões e vocês vão entrar no mundo da imaginação através dos cartões e reportar essa imaginação para a vossa realidade, ou seja, estes cartões servem apenas como a personificação de alguma coisa, ou... são a metáfora da vossa realidade. Por exemplo, ...não sei se queres acrescentar alguma coisa, para podermos avançar. Então é assim, vão imaginar que somos todos indivíduos desta comunidade educativa (comunidade meio onde estamos inseridos) e vamos compartimentar. O que é que eu sou na comunidade onde estou inserido e porquê. O que é que eu sou, como é que eu me vejo na comunidade educativa na minha escola e porquê. Então temos aqui umas propostas. (Pb2 queres segurar?)

Eu na minha escola eu vejo-me como um marinheiro, porquê. Oíçam com atenção as personagens que nós temos aqui para vocês se poderem identificar com elas e se poderem justificar. Eu na minha escola vejo-me como um extraterrestre, vejo-me/sinto-me. Na minha escola eu sinto-me um lenhador...

Pb2 – Ou na minha escola sinto-me um príncipe, ou na minha escola sinto-me uma donzela.

Pb1 – Nós vamos repetir e vocês vão pensar. Cada um de vocês vai escolher um e tem de se identificar com uma destas personagens e vai ter de se justificar. Então temos um *lenhador*, um *extraterrestre*, eu na escola sinto-me um extraterrestre porque... Não não, eu na escola sinto-me um *marinheiro* porque...

Pb2 – Ou então sinto-me um *príncipe* porque ou uma *donzela* porque... (Uma criança chegou atrasada, chegou mesmo no fim da apresentação da atividade.)

Pb1 – Está? Podemos começar para ouvir a vossa opinião?

Pb2 – Podemos, a Sara não porque chegou agora.

Pb1 – Com qual é que te identificas?

Pb2 – Tem de ser alto para toda a gente ouvir. (A primeira criança não respondia, então ficou a pensar.)

Pb1 – Queres pensar? Vais ficar a pensar. Nós gostaríamos que todos se identificassem com uma destas personagens e todos vão participar e não é para o lado, é para todos. Aguarda cada um a sua vez.

Pb2 – B!

B – Vou pensar. (Durante esta sessão existiram muitos tempos em silêncio. A turma não aderiu à

atividade da melhor forma tendo sido complicado iniciá-la.)

Pb1 – Querem que a gente repita as personagens?

Algumas crianças- Sim.

Pb1 – Príncipe, princesa (donzela), marinheiro, lenhador, extraterrestre

Pb2 – Já decidiram? B... (Volta a fazer-se silêncio e só passado uns minutos é que uma aluna participa.)

P – Posso dizer?

Pb2 – Sim

P – Marinheiro

Pb2 – Porque...

P – Porque eu estou aqui para descobrir coisas como o marinheiro gosta de descobrir outras terras

Pb2 – Muito bem. (Fez-se silêncio)

O – Marinheiro também, porque todos os dias descubro uma coisa nova e aprendo sempre mais. (Fez-se silêncio, e enquanto isso as professoras iam olhando para todos as crianças tentando perceber quem já pensou.)

Pb1 – Têm todos de se identificar.

Pb2 – Vamos voltar a dar a volta.

Pb1 – Olhem eu vou-vos dizer que este jogo, que esta estratégia foi utilizada por um 6ºano e foi fantástico. Todos se identificaram com algum elemento dos cartões, não só personagens mas todos os que vêm aí, e todos deram uma justificação completamente surpreendente. 6ºano! Portanto nós estamos com as nossas expectativas muito elevadas.

Pb2 – Aquele menino já se identificou...

K – Sinto-me um extraterrestre.

Pb2 – Porque...

K – Sinto-me especial nesta comunidade

Pb1 – Especial?

Pb2 – Queres especificar o porquê?

K – Sim, porque ninguém é igual e todos somos diferentes uns dos outros e eu sinto-me um extraterrestre porque sou especial entre eles todos. Todos somos especiais.

Pb2 – Aqui ainda não terminou a ronda. Mais alguém se identificou com algum personagem?

B – Um marinheiro.

Pb2 – Um marinheiro porque...

B – Às vezes vejo-me num mar das palavras.

Pb2 – E tu A? Ainda estás a pensar?

Pb1 – Vamos voltar ao início.

Pb2 – E aqui ainda não está? E tu P?

Pb1 – Mais? Vamos lá. Pb2 aponta para o lado esquerdo do U que corresponde ao lado direito do meu corpo.

F – Marinheiro.

Pb2 – Alto!

F – Porque cada ano que passa é novos conteúdos que nós vamos conseguindo.

Pb1 – Cada ano que passa são novos conteúdos tal como um marinheiro pelo mar fora aprende coisas diferentes. Muito bem.

H – Lenhador.

Prof's bibliotecárias – Lenhador porque...

H – Estou aqui para trabalhar. (Toda a turma ri e a Pb1 dá a vez à criança I.)

Pb1 – Boa! Diz...

I – Marinheiro

Pb1 – Marinheiro...

I – Porque estou sempre a descobrir coisas novas.

Pb1 – Muito bem. A descobrir coisas novas tal como na escola, não é? Vamos... os que ainda não participaram. Diz!

V – Marinheiro

Pb1 – Marinheiro...

V – Estou sempre a descobrir coisas diferentes.

Pb1 – Pela descoberta também! Mais...

Prof. da turma – O W!

Pb1 – W diz.

W – Um príncipe, porque tenho o privilégio de estudar e outros não podem.

Pb1 – Um príncipe tem o privilégio de estudar, quando muitas outras pessoas não podem. (Uma criança põe o braço no ar.)

Pb2 – Esta menina também já sabe.

X – Um extraterrestre porque sou nova na turma.

Pb2 – É nova na turma.

Pb1 – És nova na turma e na escola?

X – Não.

Pb1 – Não. Ah mudou de turma.

Pb2 – E tu Z? Ainda não sabes?

Z – Não.

Pb2 – Mais alguém? (Ninguém responde. Só se ouve um murmurinho de fundo.)

(A Pb1 vai diretamente ter com um aluno e questiona-o.)

Pb1 – Nós queremos a opinião de todos. Vamos lá! Ora aqui. O que és? Um extraterrestre, um

lenhador, um marinheiro, uma donzela ou príncipe?

A – Não sei.

Pb1 – Não sabes? Diz um deles...

Pb2 – Vocês já perceberam agora o esquema.

Pb1 – Diz um.

Pb2 – Olhem uma coisa, vocês podem identificar-se com uma personagem que não é nenhum destes.

Pb1 – No caso das personagens podem recorrer a estas. Estas são a referência.

Um deles. Anda príncipe diz... (Toda a turma se riu quando a Prof. o chama de príncipe.) Estou a identificá-lo! Vamos lá. Só temos este bloco.

A – Um marinheiro.

Pb2 – Um marinheiro porque...

A – Ando à descoberta de coisas novas. (Começasse a verificar uma repetição do que os colegas já disseram antes.)

Prof. da turma - Também é novo na turma. Também te sentes ÉT?

Pb1 – Vá, vamos lá.

Prof. da turma – O I já disse?

Pb1 – Já.

Prof. da turma – E o D? O que é que gostas de fazer?

D – Jogar futebol.

Prof. da turma – Um jogador de futebol. Não pode?

Pb1 – Pode

Prof. da turma – Pronto então. Oupa! (A tentar motivar a turma.)

Pb1 – Eu acho melhor avançar, se não não saímos daqui. (Pb1 fala para mim.)

Pb2 – Agora vamos imaginar... já nos imaginamos como personagem e agora... oh falta a comunidade! Nós imaginamos este personagem na nossa comunidade educativa, na nossa escola, mas agora vamos imaginar no local onde vivemos, no nosso meio. Como é que nós nos identificaríamos! Seríamos o mesmo personagem ou escolheríamos outro?

Pb1 – Quem não era o mesmo?

Pb2 – Aqui (apontou para a criança).

F – Polícia.

Pb1 – Um polícia porque...

F – Porque gosto de armas.

Pb2 – Não é isso que se está a perguntar. Como é que te sentes no local onde moras? Tu aqui sentias-te um marinheiro?

F – Sim.

Pb2 – E lá na tua localidade? Algum dos outros personagens, o mesmo que escolheste...

F – O mesmo.

Pb2 – O mesmo e porquê?

F – Ando a passear.

Prof. da turma – Queres falar X? (Ela acena com a cabeça que sim.)

Pb2 – Aqui ainda não acabou. O marinheiro na comunidade porque passeia muito.

Pb1 – Olha aqui esta menina.

X – Uma princesa porque todos me animam.

Pb2 – Uma princesa porque todos a animam.

Pb2 – E tu Z?

Z – Princesa porque tenho tudo.

Pb2 – Na comunidade? Sente-se uma princesa porque tem tudo. Já escolheste aqui na escola?

Z – Não.

Pb2 – Ainda não decidiste?

Pb1 – A comunidade não é só o ambiente familiar, dentro da nossa casa.

Pb2 – É a nossa rua, os nossos vizinhos e com quem a gente convive. Mais... Quem é que decidiu que não ficava com o mesmo personagem tendo agora em conta o lugar onde mora?

P – Eu. Eu sinto-me uma professora porque há muita gente que sabe menos do que eu e eu tento ajudá-los com as coisas que eu aprendo aqui na escola.

Pb2 – Pronto. Muito bem. Estão a ver? Esta colega encontrou outra personagem diferente com a qual se identifica. Mais alguém que não escolheria o mesmo personagem? (Voltou a fazer-se muito silêncio e a Pb1 perguntou diretamente a uma criança específico. Não respondeu, passou para o seguinte.)

Pb1 – Aqui! Comunidade, como é que te sentes? Não sabe. Tu...

B – Marinheiro

Pb2 – Marinheiro também porque...

B – Estou sempre a explorar novas coisas.

Pb2 – Sempre a explorar novas coisas.

Pb1 – Não te sentes nada na comunidade?

Pb2 – Isso quer dizer que te sentes um zero na comunidade?

C – Não.

Pb2 – Então identificaste com alguma coisa.

(A criança não responde.)

Estagiária – Vocês gostam de morar onde moram? (Respondem que sim.)

Pb2 – Porque...

Estagiária – Então porque é que gostam?

Prof. da turma – O I daria uma resposta porque ele mora num sítio especial e adora morar lá. Tem um orgulho fantástico. Fala I.

Pb1 – Porquê?

Prof. da turma – É um sítio muito bonito e gosta de andar de bicicleta...sente-se livre... já me disse isso mais do que uma vez.

Pb1 – Diz.

I – Eu acho que me sinto um lenhador, porque os lenhadores têm de... para sobreviver com o frio têm de cortar lenha, para se aquecerem. É como nós, temos de trabalhar para construir... (Estavam a faltar as palavras à criança.)

Pb2 – Lá em casa sentes que tens de trabalhar, que tens de ajudar? É isso?

I – Sim... e também lá no sítio onde eu moro temos de construir....

Pb1 – Cuidar, preservar, construir, ao nível de quê? Da amizade ou ao nível de manter as coisas?

I – Da amizade, hmmm ligação com os vizinhos, das pessoas que nos rodeiam, pronto!

Pb1 – Muito bem

Pb2 – Sim, mais alguém quer ser outro personagem na comunidade? Z já disseste na comunidade, não queres dizer na escola? (Acena que não com a cabeça)

Pb1 – Ora bem e agora vamos respeitar mesmo as regras. Todos vão ter de falar se não perdemos mais tempo e só temos um bloco. Têm obrigatoriamente de se identificar com alguma coisa e justificar. Todos nós somos indivíduos com opinião. Todos nós temos opinião formada em relação àquilo que somos e àquilo que queremos. Está? Esperamos agora que todos opinem, que todos deem a sua opinião, que todos façam uma opção.

Pb2 – E mesmo que não se identifiquem muito bem com algumas coisas que apresentamos, podem escolher outra situação. Têm é de escolher está bem?

Estagiária – Vocês têm é de pensar, na comunidade. Primeiro pensam se gostam ou não de morar lá e as razões por isso e a partir daí é que vão seleccionar um dos cartões e explicar em função daquilo que gostam ou não gostam. A mesma coisa na escola. Vocês vêm para a escola e têm de pensar: eu gosto de andar na escola por isto...então se eu gosto, se calhar sou.... Ou não gosto. Se eu não gosto de vir para a escola de vir para a escola é por cause disto, então...percebem? Vocês antes têm de pensar se gostam ou não gostam e depois é que escolhem os cartõesinhos... E toda a gente tem de participar, está bem? Isto não custa nada a ninguém, já foi feita a atividade e correu muito bem. Vocês têm é de se sentir um bocadinho mais à vontade. Nós não estamos em contexto sala de aula, isto é uma atividade fora da sala.

Pb2 – Não há respostas certas nem erradas, nem notas. (Quando se fala das notas todos se riem.)

Pb1 – Nem estão aqui a ser avaliados. Estamos a ter uma conversa descontraída para conhecermos um bocadinho mais e para poder proporcionar, para podermos ajudar a proporcionar tanto na comunidade como na escola um ambiente melhor e dar resposta às vossas necessidades. É isso que pretendemos, ajudar-vos e através de vocês ajudar os outros colegas.

Pb2 - Em vez de vos perguntarmos o que gostam e não gostam decidimos fazer um jogo mais

agradável não é? Vamos lá então.

Pb1 – Então vocês quando vêm para a escola, imaginem como é que se sentem. Vão relacionar o vosso sentimento ao estado meteorológico, digamos assim. Eu quando venho para a escola sinto que está *uma manhã escura e fria*. Quando venho para a escola venho *numa manhã de nevoeiro* ou então num *brilhante dia de outono* ou num certo *dia de primavera*. Agora pensem quando vêm para a escola vêm...não é para sair da cama – custa a todos. Eu vim para este espaço porque gosto de vir escolhem uma coisa e justificam, se não gostam escolhem outra e justificam.

I – Oh stôra não podemos usar dois?

Pb1 – Podem, claro! E podem encontrar outros...

Pb2 – Desde que justifiquem.

Pb1 – Um certo dia de primavera,

Pb2 – Um brilhante dia de outono, uma manhã de nevoeiro ou numa noite escura e fria.

Pb1 – Vá, rápido. Vamos começar.

Pb2 – Por aqui então ele pensa. Começamos agora ao contrário. Não podem dizer não sei! Têm de escolher um. Vens para a escola num manhã de nevoeiro, numa manhã escura e fria, ...

X – Uma manhã de nevoeiro.

Pb2 – Uma manhã de nevoeiro, porque...

X – Porque custa muito vir para a escola.

Pb2 – Mas custa porquê?

X – Por causa do frio!

Pb2 – Oh! Por causa do frio vestimos um casaco e resolvemos o problema. Nós estamos a falar em relação ao nosso estado de espírito quando vimos para a escola. A Pb1 até teve o trabalho de dizer que não é da cama, “Ai estava tão bem no quentinho...”. Não é isso que estamos a dizer.

Pb1 – Quando eu vou comprar alguma coisa que gosto, vou contente não é? Vamos lá.

Pb2 – W já sabes? (Silêncio durante segundos. A criança W acena com a cabeça que não, da mesma forma que a aluna Z.)

Z...

Z – Não sei!

Pb2 – Vais ter de saber que eu venho já aqui.

V – Uma manhã de nevoeiro.

Pb2 – Uma manhã de nevoeiro (A Pb2 dá a palavra a outra criança. Mas a turma estava a fazer barulho.)

V - ...

Pb1 – Não se ouve querido, tens de falar mais alto.

V – Porque ainda venho a pensar o que vou fazer na escola.

Pb2 – Ele não sabe muito bem o que vai encontrar quando chegar à escola. Ele vem a pensar: O que é

que será que eu vou fazer hoje na escola.

I – Como é que é? Dia de primavera?

Prof. da turma – Podem não ser estes, podem escolher um outro, percebem?

Pb2 – Pode ser um dia de primavera... Sim...

Prof. da turma – Xuuuu, deixem ouvir.

T – Dia de verão porque gosto muito de vir para a escola.

Pb2 – Dia de verão porque gosto muito de vir para a escola.

S – Um brilhante dia de outono

Pb1 – Um brilhante dia de outono, porque...

S - ...

Pb1 – Não se ouve.

S – Porque quando venho para a escola sei que venho aprender novas coisas que me podem interessar.

Pb2 – Tu...

R – Ainda não sei.

Q - Um brilhante dia de outono, porque venho para a escola para estar com os meus amigos, para aprender coisas novas.

N – Oh. Era isso que eu ia dizer. (A certo momento vai-se percebendo que alguns alunos respondem o que já foi dito, verificando-se assim a falta de opinião própria.)

Prof's bibliotecárias – E podes dizer. A tua ideia não pode ser coincidente com a da colega? Pode...

P – Um certo dia de primavera. Porque venho para a escola e sei que vou aprender coisas que vão ser úteis para o futuro. E sei que tenho muita sorte em estudar porque há muita gente que não estuda e... eu tenho sorte em estudar.

O – Manhã de nevoeiro

Pb1 – Sim...

O - Porque nunca sei o que vou encontrar.

Pb1 – Muito bem.

N – Um brilhante dia de outono, porque venho para a escola para estar com os meus amigos e para aprender coisas novas.

Pb1 – E para aprender coisas novas. Falem mais alto por favor. Diz...

M – Um certo dia de primavera porque venho para estar com os meus amigos e para aprender.

Pb1 – Muito bem.

L – Em qualquer dia porque eu gosto de vir para a escola e aprender coisas novas.

Pb1 – Mas então tu identificas-te com um dia de outono? Não pode ser porque são dias diferentes.

L – Com qualquer dia.

Pb1 – Um dia de nevoeiro nós comparamos a um estado de espírito negativista, ou estamos mais tristes. Um dia de primavera, alegria! Tu vens com alegria e tristeza? As duas coisas?

L – Não, eu venho com alegria.

Pb1 – Então não pode ser qualquer dia. Qual deles?

L – Dia de primavera.

Pb1 – Pronto! Vês?

Pb2 – Olha o W já se lembrou.

W – Um dia de sol no verão, porque sempre que há sol, é sempre bom vir para a escola.

Pb2 – Vir para a escola é sempre bom!

K – Um dia brilhante de verão, porque eu gosto muito de vir para a escola. Sei que vou aprender, gosto de estar com os meus amigos...

J – Dia brilhante de outono, porque gosto muito de estar com os amigos e também de aprender.

I – Uma manhã de nevoeiro porque quando estou a vir para a escola sinto-me frustrado, chateado por vir, cansado. Mas quando chego aqui à escola sinto-me num dia bonito de verão porque vejo os meus amigos, os professores e depois começar a vir a vontade de aprender.

H – Uma manhã de nevoeiro.

Pb2 – Uma manhã de nevoeiro porque...

H – Porque nunca sei o que vou aprender.

G – Dia de primavera.

Pb2 – Porque...

G – Sei que se vier para a escola vou estar com os meus amigos e vou estar na brincadeira, de certeza. (A criança G parece ser muito traquina porque não se calou nem 5min durante toda a sessão. Estava sempre a chamar à atenção do colega do lado. Quando ele falou que na escola estaria na brincadeira de certeza, toda a turma se riu.)

F – Uma manhã de nevoeiro.

Pb2 – Sim...

F – Porque tenho de caminhar entre ele para chegar ao topo.

Pb1 – Tens quê?

Pb2 – Tem de caminhar entre ele para chegar ao topo. E isso quer dizer o quê na escola?

F – Tenho de estudar, estudar para alcançar o meus objetivos.

Pb2 – Mais...

E – Dia de primavera

Pb2 – Dia de primavera porque...

E – Venho para aprender.

Pb2 – Vem para aprender.

D – Dia de primavera

Pb1 – Porque...

D – Venho estar com os meus amigos.

C – Uma manhã cheia de nuvens porque nunca sei o que vai acontecer.

Pb1 – Muito bem. B.

B – Dia de verão porque estou com o estado de espírito mais em cima e vou estar com os meus amigos

Pb1 – Muito bem

A – Dia de sol.

Pb1 – Sim...

A – Porque é bom vir para a escola. (Toda a turma dá uma gargalhada.)

Pb2 – Xuuuu, porque é bom vir para a escola.

Pb1 – Veem? Não custou nada a responder.

Pb2 – Z...

Z – Dia de primavera. (Esta aluna Z não tinha confiança nenhuma em si própria. Mal se ouvia o que ela dizia e se conseguisse passar despercebida nem respondia. Pelo facto de ser uma grupo enorme intimidava alguns alunos a responder, pois temiam sofrer represálias dos colegas.)

Pb2 – Dia de primavera. Eu estou a repetir porque aqui não se ouve bem. Sara...

Z – Porque gosto de vir para a escola.

Pb2 – Porque gosta de vir para a escola.

X – Um dia de nevoeiro porque não sei o que vou aprender.

Pb2 – Um dia de nevoeiro porque não sabe o que vai aprender.

Pb1 – Já todos responderam? Quem ainda não respondeu?

Um aluno – A R.

Pb2 – Oh R estavas a tentar escapar.

Pb1 – Diz lá...

R – Um dia de nevoeiro porque nunca sei o que vou encontrar.

Pb1 – Não sabe o que vai encontrar. Ora agora vamos fazer ao contrário. Chegou a hora de irmos para casa, da escola para casa. Vamos lá. (Murmurinho de fundo.) Casa comunidade. Não pensem só no ambiente familiar de casa, pensem também na comunidade. Pensem nas duas coisas está bem? Podem salientar mais uma que outra... Vamos lá! Dia de primavera, noite escura e fria, um dia brilhante de outono, ou uma manhã de nevoeiro? Quando eu vou para casa vou toda contente, ou então... que chatice, vou para casa (Todos os colegas riem.) Vamos manter a ordem está bem? Aqui...

X – Um dia brilhante de outono porque gosto muito de vir para casa e ver televisão.

V – Um dia de sol.

Pb1 – Um dia de sol porque...

V – Porque chego a casa e só penso em jogar playstation.

U – Sol e chuva.

Pb1 – Não percebi.

U – Sol e chuva.

Pb1 – Sol e chuva?

U – Sol porque vou para casa e chuva porque tenho de fazer os TPC's.

T – Uma noite de verão porque estou ansioso por estar em casa.

Pb1 – Um dia de verão? Foi o que disseste? (A Pb1 ri com o que ele diz. (Noite de verão).)

T – Uma noite...

Pb1 - Uma noite de verão (porque é o final do dia). Porque estás ansioso por chegar a casa.

S – Dia de verão porque sei que vou estar com a minha família.

Pb1 – Olha essa ansiedade de chegar a casa (está muito bem) essa ansiedade de chegar a casa passa por quê? O que é que encontras lá no teu ambiente que te crie esse estado de ansiedade? (A Prof. Começa a questionar a criança T, depois da aluna S ter respondido e quando percebe que não deu atenção à aluna diz: Está muito bem) e continua a falar para a criança T.)

T – A playstation.

Pb1 – Os jogos... mais.

T – A televisão.

Pb1 – A televisão, ou seja, um momento de descontração, de diversão, é isso?

R – Um dia de sol porque sinto-me bem em minha casa, com as minhas coisas, e pronto é isso.

Pb1 – E pronto!

Q – Um dia que está sol e depois chove. Está sol porque vou para casa e vou estar com a minha família. Chove porque vou estar sem os meus amigos, não é? Naquele dia já não vou estar com eles, só no dia a seguir.

Pb1 – Pronto.

P – Um dia de verão

Pb1 – Sim...

P – Porque... enquanto estou na escola estou feliz, mas quando chego a casa também estou porque vou estar com a minha família, vou partilhar com eles o que fiz na escola, e nos meus tempos livres vou estar a ler ou a ver televisão. No computador e isso e estou a falar com os meus amigos e é fixe para mim.

O – Dia de sol. Saio da escola contente e chego a casa tenho a família lá e vou estar com ela.

N – Um brilhante dia de sol

Pb1 – Um dia de sol?

N – Sim. Porque vou para casa e sei que vou estar com a minha família enquanto que muita gente não tem família para estar.

M – Um dia de sol, porque vou estar com a minha família.

L – Um dia de nevoeiro porque quando vou embora não vou estar com os meus amigos, mas quando chego a casa é um dia de sol porque vou estar com a minha família.

K – Um dia de desespero.

Pb1 – Então? (Pb1 achou muita piada à resposta da aluna K e riu-se quando ele respondeu.)

K – Porque estou tão cansada que quando venho da escola só me apetece ir para a cama dormir quando chego a casa.

Pb1 – A escola desgasta-te! Porquê? Esse cansaço é físico, mental...

K – As duas coisas ao mesmo tempo.

Pb1 – Então no dia de educação física... imagino! (Todos se riem...)

J – Um dia de sol porque quando estou em casa posso estar com a minha família e posso-me divertir.

I – Um dia de sol e chuva. Sol porque finalmente vou embora, de estar tão cansado, e chuva porque penso: vou ter de ir aturar os meus irmãos.

H – Um dia de sol. Porque vou poder chegar a casa, descansar e poder estar com a minha família.

G – Fim de tarde de sexta-feira.

Pb1 – Sim, porque... olhem a particularidade (de sexta-feira).

G - ...

Pb1 – Ligaste o turbo a falar!

F – Dia de sol porque quando chego a casa só tenho coisas boas à minha volta.

Pb1 – Queres dar exemplos das coisas boas?

Pb1 – Queres dar exemplos... das coisas boas à tua volta?

Queres dar exemplos das coisas boas?

F – A natureza, a família, o computador...

Pb1 – Muito bem. Diz... (Deu a palavra à criança E. O murmurinho era constante.)

E – ...

Pb1 – Eu não consegui ouvir. Peço desculpa. Diz...

E – Dia de sol porque quando chegar a casa tenho a certeza que não vou aturar professores chatos.

Prof. da turma – Chatos? Conversamos depois.

Vários colegas da turma – Já foste!

Pb1 – Olhem que este comentário foi brincadeira. Vocês têm de ser honestos e dizerem aquilo que sentem. Os professores são chatos? Pois digam que eles são chatos.

Vá... xuuuu. Vamos aqui continuar. Sim... (olhando para quem faltava)

D – Um dia de sol.

Pb1 – Sim...

D – Quando chegar a casa vou logo para a cama.

C - Um dia de sol porque fico muito feliz por sair da escola e por estar com a minha família.

Pb1 – Sim...

B – Um dia de verão porque assim jogo futebol até mais tarde.

A – Um dia de sol, porque quando chegar a casa estou com a minha família.

Pb1 – Sim... E deste lado falta alguém.

Pb2 – O W e a Z.

W – Uma noite cheia de estrelas.

Pb1 - Uma noite cheia de estrelas...

W – Porque em casa posso descansar e estar com a minha família.

Pb1 – Sim... Z...

Z – Um dia de sol porque vou estar com a minha família.

Pb1 - Um dia de sol porque vou estar com a minha família. Ok. Deixemos agora o tempo... Não sei se vocês se estão a perceber mas estamos a passar aqui pelas narrativas de uma história. Já temos as personagens, já temos o tempo,... Ora bem! Agora imaginem... vão transpor a vossa deslocação para a escola para estes meios de transporte, está? Eu quando venho para a escola é como (a nível de meio de transporte) se viesse num *cavalo branco*, numa *carruagem*... *camelo*... nas *asas de um pássaro*. (Quando refere o cavalo branco há um ou dois sorrisos de fundo. Quando refere o camelo há mesmo gargalhadas por parte de quase toda a turma. Param de rir e a Pb1 refere o último meio de transporte (pássaro). Dito tudo isto, começam a falar do camelo e verifica-se risos, gargalhadas... a Pb1 teve mesmo que elevar a voz e continuar a falar.)

Agora vocês pensam... xuuuu. Vá lá.

Uma vez que a opinião é muito subjetiva e cada um tem a sua experiência, não partilhem para o lado porque vão poder partilhar com todos. (Segundos em silêncio) Querem que eu repita? Vá lá gente...Carruagem, pássaro, cavalo branco ou de camelo. Vão reportar o vosso meio de transporte para um destes e dizer porquê. Vamos lá.

X – Camelo, porque demora muito tempo.

Pb1 – Como é que vens?

X – De camioneta.

W – Carruagem

Pb1 – Porque...

W – É mais confortável e abriga do mau tempo.

Pb1 – Vens como? Como é que vens? Vens de carro ou de autocarro?

W – De carro.

Pb1 – De carro!

Z – Um pássaro por ser muito rápido.

Pb1 – Um pássaro por ser muito rápido. Vens como?

Z – De carro.

V – Nas asas de um pássaro

Pb1 – Como nas asas de um pássaro. Xuuuu

V – Porque chego muito rápido à escola.

Pb1 – E vens como?

V – De carro.

Pb1 – De carro...

U – Eu estou a pensar ainda.

Pb1 – Como é que vens?

U – De carro mas ainda estou a pensar.

Como é que eu hei de dizer...

Pb1 – Dizendo... Queres pensar? Queres?

T – De carruagem porque não chove.

Pb1 - De carruagem porque não chove. Então associas a carruagem a...

T – Ao carro.

Pb1 – Ao carro? Por ser fechado?

T – Sim.

S – Tenho duas coisas. Num camelo porque à quarta-feira venho de camioneta e demora sempre um bocado. E de pássaro porque venho de mota e é rápido.

Pb1 – De mota? (Alguns colegas começam a dizer que não é de mota mas de lambreta. A aluna S começa a sentir-se envergonhada. A Pb2 intervém.)

Pb2 – Sem comentários.

Pb1 – É mota. Vá...

R – Nas asas de um pássaro porque é sempre muito rápido.

Pb1 – Pela rapidez.

Q – Num camelo e num cavalo. De cavalo porque venho de carro, mas de camelo porque é sempre muito trânsito.

Pb1 – Vens de longe? (A aluna acena com a cabeça que não.)

Prof's bibliotecárias – “Eu venho de longe, de muito longe...” (As Prof's bibliotecárias cantam...)

Pb2 – Olha tu vens como?

Q – De carro.

Pb1 – A seguir...

P – Nas asas de um pássaro.

Pb2 – Porque...

P - Porque quando estou a vir de casa para a escola o tempo parece que voa.

Pb1 – Vens como?

P – A pé. (As Prof's riem.)

O – Nas asas de um pássaro porque é rápido mas às vezes parece num camelo.

Pb1 – Quando tu vens nas asas de um pássaro vens como?

O – De carro.

Pb1 – E quando vens no camelo?

O – De carro também.

Pb2 – É quando encontra muito trânsito, não é?

O – É.

N – Num cavalo branco.

Pb2 - Num cavalo branco porque...

N – O carro é branco... (Ri)

Pb2 – Pronto o carro é branco, essa associação. E depois?

(Segundos em silêncio) E porquê um cavalo?

N – Sei lá... (Não respondeu mais, existindo muitos segundos em silêncio.)

Pb2 – Diz. Vá lá.

Pb1 – Que qualidade é que terá o cavalo que associas ao teu carro para além de ser branco?

N – É confortável.

Pb2 – Conforto!

Pb1 – Pronto.

Pb2 – Tu.

M – Camelo porque às vezes venho de camioneta e outras vezes de carro.

Pb2 – E porquê o camelo?

M – Porque se eu vier de camioneta demora muito tempo.

Pb2 – E quando vens de carro...

M – Às vezes demoro.

Pb2 – Também demoras às vezes.

L – Um cavalo branco porque venho feliz e venho de carro.

Pb2 – Vens de carro e portanto é relativamente rápido.

K – Eu? Pássaro.

Pb2 – Um pássaro?

K – Sim, porque... eu vou de camioneta, mas quando vou de camioneta gosto muito de olhar para o céu e depois quando dou pelo tempo passar já estou na escola.

Pb2 – Aproveitas para ver a paisagem como se fosses de cavalo.

J – Cavalo branco.

Pb2 – Porque...

J – Porque a minha carrinha cheira sempre a ração de cavalo. (Toda a turma começou às gargalhadas.)

Pb2 – Podemos ouvir? Cheira a cavalo porquê? Tens cavalos mesmo?

J – Não, mas é porque o meu pai faz transporte de ração para cavalo.

Pb2 – É o que eu digo...devias ter cavalos ou então vender ração para cavalos, não é? Portanto nem a propósito, cheira mesmo a cavalo branco. (A agitação da turma ainda não tinha parado.)

Pb1 – Vá, vamos lá continuar. Diz.

I – Eu tenho dois. Um cavalo branco e uma carruagem. A carruagem porque o carro é coberto e protege-me da chuva e o cavalo branco porque o pelo do cavalo é macio e os assentos são macios.

Pb2 – Pronto. (Volta o barulho e não ouvi o que respondeu a criança H.)

H -

Pb1 – Nas asas de um pássaro, porque...

H – Porque chego muito rápido à escola.

Pb1 – Rápido? Como? Vens como querido?

H – A pé.

G – Dois. Carruagem e num camelo.

Pb1 – Porque...

G – Carruagem porque tem rodas como a camioneta. E camelo porque passa muito devagarinho...

(Volta a rir toda a turma pela forma como ele explicou o camelo.)

F – Um camelo. Porque de um OASIS tem de atravessar o deserto para chegar ao outro OASIS.

Pb2 – Lindo!

Pb1 – Uau!

Pb2 – Lindo! Muito bem F. Diz.

E – Um pássaro porque anda muito rápido e eu queria que fosse mais devagar.

Pb1 – Não percebi.

E - Um pássaro porque anda muito rápido e eu queria ir mais devagar.

Pb1 – Querias que fosse mais devagar. Não queres chegar à escola, queres ter mais tempo...

E – Quanto mais tarde melhor.

Pb1 – É? (Muito barulho e não permite que se percebam o que dizem.) Xuuuuu....

Pb2 – Ouvimos o comentário e passamos ao colega. Diz. Cada um tem a sua opinião.

D – Nas asas de um pássaro.

Pb1 – Porque...

D – Chego muito depressa.

C – Num pássaro porque também chego muito depressa.

Pb1 – Vens como?

C – De carro.

B - Num unicórnio porque invejava as meninas todas.

Pb2 – Não consegui ouvir. Num unicórnio sim...

B – Porque invejava as miúdas todas.

Pb2 – Ah... porque invejava...

Pb1 – Era alvo das atenções de todas as miúdas...

Pb2 - Imagina... Se eu o visse a chegar num unicórnio até eu olhava para ele e já não sou miúda.

Pb1 – Grande imaginação, não é?

Pb2 – Diz a professora 1 que... (Voltou a rir toda a turma, fazendo imenso barulho que priva-a de ouvir o que diziam... Não é possível perceber o que a Pb2 diz porque o barulho é imenso.)

A -

Pb2 – Ninguém ouviu o colega. Assim não!

A – Um pássaro porque chego muito rápido a casa.

Pb2 – Um pássaro porque chega muito rápido. Como é que vens?

A – A pé porque moro muito perto.

Pb2 – E agora quando nós vamos para casa...

Estagiária – Falta aquele menino. (Apontei para a criança que faltava.)

Pb2 – Ai ainda não respondeste?

U – Como um pássaro, porque venho muito rápido.

Pb2 – E agora vamos imaginar quando nós vamos para casa.

Pb1 – Para casa?

Pb2 – Tiveram respostas muito diferentes.

Pb1 – Para casa agora? (Olhava para mim enquanto perguntava)

Vamos para casa então. Para casa vou de carruagem, de camelo, ...

Pb2 – Alguém mudaria o meio de transporte? Quem mudaria?

Pb1 – Quando vamos para casa, que meios de transporte utilizariam. Como é que se sentem com esse meio de transporte, porque é o facto de ir para outro espaço.

Pb2 – Uma coisa é vir de casa para a escola, outra coisa é a sensação de ir da escola para casa.

T – Eu vou de camelo porque meu pai vai muito devagar para casa.

Pb2 – Para casa? Embora... e tu?

I – De camelo porque o meu pai e a minha mãe também demoram sempre e vamos sempre devagar para casa.

Pb2 – Tu desculpa que não te vi com o dedo no ar.

X – Um camelo a puxar uma carroça.

Pb2 – Um camelo a puxar uma carroça? Porque...

X - Porque eu vou de camioneta, e a camioneta demora mil anos a chegar lá... (A turma começou a rir, privando de se ouvir a colega.)

Pb2 – Eu não percebo porque se riem tanto.

X - ...de carruagem porque às vezes até é confortável.

Pb1 – Diz...

Pb2 – A colega estava a dizer que às vezes também vão de pé. A carroça... aquele pouco conforto.

K – Camelo.

Pb2 – Porque...

K – Demoro muito tempo.

Pb2 – E tu?

G – Eu trocava o camelo pelo caracol.

Pb2 – E porquê?

G - Porque demoro mais tempo ir daqui à paragem do que da paragem até aqui.

Pb2 – Porquê?

F – Porque é ao subir. (Os colegas riem-se!)

G – Ora bem...

Pb2 – W...

W – Não sei.

V – Uma tartaruga.

Pb2 – Uma tartaruga.

V – Porque vou muito lento para casa.

Pb2 – Vais muito lento para casa.

T – Um pássaro, porque quanto mais depressa chegar a casa melhor.

S – Uma carruagem porque sinto-me mais confortável.

Pb2 - Quando vais embora

S - Sim.

Pb2 – Já toda a gente trocou?

N – De camelo.

Pb2 – Porquê?

N – Porque meu pai vai muito devagar e eu não gosto.

Pb1 – Já está? Tem ela... Diz...

P - Parece que vou de camelo, porque estou ansiosa para chegar a casa e para falar com meus pais e isso...

Pb2 – E nunca mais chega...

Pb1 – Passamos agora para o contexto escola... e dentro do contexto escola vocês vão dizer como é que se sentem não como indivíduos (deixem-me dizer até ao fim) no espaço interior e no espaço exterior, está bem? Eu dentro da escola, espaço interior – sala, biblioteca, sala das crianças, bufete, cantina, etc – eu sinto-me como uma ilha perdida num oceano, mas já no espaço exterior – recreio – eu já me sinto num jardim maravilhoso. Percebem o que nós pretendemos? Agora vamos dar a identificar os espaços que temos. (Enquanto a Pb1 falava ouviu um comentário sobre as escolhas que ela fez e então ela comentou para que não existissem confusões: Ou o contrário! Eu dei este exemplo porque foram os dois cartões que apareceram primeiro.) Vamos dar exemplos de espaços e vocês vão dizer como se sentem. O espaço interior é, e o espaço exterior é...porque... tendo de justificar. Então: uma *ilha perdida no oceano*, um *jardim maravilhoso*, um *planeta distante*.

Pb2 – Ou um *castelo assombrado*, um *belo palácio* ou uma *densa floresta*.

Pb1 – Vamos repetir e vocês façam já a associação de como se sentem no interior e no exterior. Planeta distante, jardim maravilhoso, ilha perdida.

Pb2 - Castelo assombrado, densa floresta ou belo palácio.

Vai começar. Já está aqui de braço no ar e agora ninguém fala, está bem? (A Pb2 percebeu que os colegas estavam a comentar entre si e que já se estava a criar um ruído de fundo e assim intervém.)

Pb1 – Temos de ouvir todos.

X – Jardim maravilhoso porque estou com amigos.

Pb2 – Tens de pensar nas duas situações. No exterior sentes-te num jardim maravilhoso porque estás sempre com os amigos. E no interior?

X – Um castelo assombrado

Pb2 – Porque...

X – Porque estou nas aulas e não gosto das aulas.

Pb2 – Porque não gosta das aulas... Sem comentários foi o que nós pedimos.

W – A biblioteca é como uma ilha perdida no meio do oceano, porque eu fico perdido nos livros. No exterior uma densa floresta porque há muitas árvores lá fora.

Pb1 – E só porque há muitas árvores?

Pb2 – Associas o exterior a uma densa floresta? Estás a imaginar uma densa floresta?

V – Porque é muito grande!

Pb1 – Cada um fala por si.

Pb2 - Diz W... queres manter, queres mudar... Não percebeste a ideia de uma densa floresta... (A Pb2 estava a padronizar e a limitar a imaginação da criança, porque uma densa floresta pode ser interpretado pela criança segundo o seu próprio ponto de vista.)

W - ... (Não é perceptível o que a criança respondeu)

Pb2 – Z.

Z – Dentro é um castelo assombrado

Pb2 – Um castelo assombrado porque...

Z – Não gosto.

Pb2 – Não gostas de quê? Das aulas, dos professores, dos espaços...

Z – Dos espaços.

Pb2 – Dos espaços em geral ou do que fazes aqui dentro?

Z – Não gosto porque não estão bem arrançados.

Pb2 – Não gostas porque não estão bem arrançados. E o que vives nesses espaços gostas ou não? E mesmo assim é um castelo assombrado...E o exterior?

Z – Um jardim maravilhoso, porque no intervalo estamos com os amigos.

Pb2 – Pronto. O intervalo associado ao espaço exterior é associado a um jardim maravilhoso. W... então?

W – Acho que é um jardim maravilhoso, porque tem as folhas do outono, ...

Pb2 – É um espaço agradável! Mais...

V – Lá dentro é um planeta distante porque estou sempre nas nuvens.

Pb2 – Num planeta distante porque está sempre nas nuvens.

V – E no exterior, num jardim porque estou com os amigos.

Pb2 – Porque estás com os amigos. (A criança seguinte não respondeu porque gosta de ser sempre o último a participar.)

Pb1 – Ele gosta de ser o último. E os últimos são os primeiros...

T – No exterior o jardim maravilhoso porque posso jogar à bola com os meus amigos e no interior é um planeta distante porque às vezes estou com a cabeça na lua.

S – No interior é um jardim

Pb2 – Xuuu. No interior é um jardim maravilhoso porque...

S – Porque cá dentro posso cada vez mais e conhecer coisas novas. Lá fora um castelo assombrado.

Pb2 – Lá fora um castelo assombrado porque...

S – Podemos encontrar coisas más.

Pb2 – Como por exemplo, se é que queres dar algum exemplo...

Pb1 – Fala cada um por si.

Pb2 – Estás a falar em relação a colegas, a perigos...

S – No geral.

Pb2 – No geral. Pode-te acontecer qualquer obstáculo qualquer perigo, sejam ele em termos de pessoas ou situações.

R – Lá fora pode ser um jardim porque estou com os meus amigos e cá dentro não sei...

Pb2 – Não sabes mas vais saber daqui a bocadinho. Vai pensando. Diz.

Q – Um jardim fora e dentro. Fora porque estou com os meus amigos, estou-me a divertir a passar momentos bons com eles... Cá dentro estou com os meus amigos na mesma e a aprender coisas novas com eles.

P – Cá dentro um jardim maravilhoso porque aprendo imensas coisas, ajudo imensas pessoas e tenho atividades para fazer que lá fora não tenho. Lá fora sinto-me num reino encantado porque estou sempre com as minhas amigas e todos os momentos que passo com elas são muito importantes para mim e são únicos.

Pb2 – Que bom.

O – Um planeta distante.

Pb2 – Aqui dentro ou lá fora? Não percebi.

O – Aqui dentro.

Pb2 – Um planeta distante.

O – Porque eu sinto-me distante. Lá fora é um jardim maravilhoso porque posso estar com as minhas

migas e posso rir... (Passou para a criança seguinte.)

N – Lá fora é um jardim maravilhoso porque podemos saltar, correr, gritar, dançar, ...tudo. Aqui dentro já não podemos fazer isso. Cá dentro...sei lá!

Pb2 – Não sabes? Belo palácio, uma densa floresta, um planeta distante, um castelo assombrado... já não sei mais de cor. Sim...

N – Não sei.

Pb2 - Então vai pensando.

M – Dentro é um palácio porque gosto dos espaços. Lá fora um jardim porque posso conviver com os amigos.

L - Lá fora é um planeta distante porque estou com as minhas amigas e estou distante das aulas e podemos fazer o que quisermos. Cá dentro também um planeta distante porque às vezes estou distraída.

K – Fora acho que é uma densa floresta por causa da confusão e eu não gosto, e dentro é um mar de conquistas porque eu conquisto conhecimentos e coisas novas.

Pb2 – Está bem. Cá dentro associas a um mar!

J – Fora é um jardim florido porque posso ir ter com os meus amigos. Cá dentro é uma ilha porque estamos sempre a descobrir coisas novas.

I – Cá dentro acho que é um planeta distante assombrado.

Planeta distante porque não é igual a nós, podemos descobrir novas coisas. Assombrado porque também ouvimos a campainha. É como o relógio da casa assombrada. (Alguma criança riu quando ele falou do relógio.) E cá fora é como um.... um jardim. Porque gosto de estar com os meus amigos, de brincar com eles pronto!

Pb2 - Só uma curiosidade. A campainha é um terror quando toca para dentro ou para fora?

I – Para dentro! (A criança I respondeu a rir, mas ao mesmo tempo vários colegas responderam o mesmo começando todos a rir.)

Pb2 – Pronto! Era só uma curiosidade minha!

H – Cá dentro é um planeta distante porque estou distraído às vezes, e lá fora porque gosto de estar com os meus amigos.

Pb2 – Tu príncipe.

G – Eu? Lá fora é um jardim coiso... (Não sabia o que responder e esteve em silêncio durante uns segundos.)

Pb2 – Um jardim florido

G – Cá dentro é uma prisão.

Pb2 – Uma prisão... ainda ninguém tinha dito!

G – Só posso sair quando os professores deixarem.

Pb2 – Só podes sair quando os professores deixam.

F – Lá fora um castelo assombrado. Posso ter várias aventuras sem ter cuidado com as coisas que faço. Cá dentro é um cemitério. É tudo muito calmo. (Toda a turma começou a comentar entre si a resposta do cemitério, formando-se imediatamente um barulho de fundo.)

Pb2 – Ele associou à ideia de cemitério a ideia de calmo, de silêncio, de sossego.

E – Lá fora é um jardim. Posso estar com os meus amigos. Cá dentro um castelo assombrado porque tenho de estar nas aulas e as aulas a mim metem-me algum terror.

Pb2 – Um filme de terror.

D – Lá fora é um jardim porque posso divertir-me com os meus amigos e jogar futebol. E lá dentro é um castelo assombrado porque os professores dizem coisas muito complicadas e não gosto das aulas.

C – Lá fora é um jardim porque posso estar com os meus amigos. Cá dentro é um deserto porque é uma seca do caraças as aulas. (Os colegas riram.)

Pb2 – Xuuuu.

B – Cá dentro é um colégio interno porque parece uma prisão. Lá fora é um complexo desportivo porque eu adoro jogar futebol.

Pb1 – Sim está bem.

A – Para mim é um planeta distante porque eu estou sempre distraído. Lá fora é um jardim porque estou com os meus amigos.

Pb2 – Falta este menino que gosta de ser sempre o último. (A Pb2 aponta para a criança U.)

U – Lá fora é um jardim porque gosto de estar com os meus amigos. Cá dentro é um jogo porque está cheio de regras.

Pb2 – É um jogo cheio de regras.

Pb1 – Olhem no geral, não sei se será importante Dr^a. Joana, que eles especificassem um pouco mais porque é que é uma prisão e o que sentiam que era necessário mudar mas sempre considerando que a escola é um espaço de aquisição de conhecimentos, não é? Considerando isso e a necessidade de aprender o que achavam importante mudar para que este espaço onde se aprende deixe de ser uma prisão e deixe de ser vista como algo negativo que vocês ainda sentem. Não sei se será importante explorar isso. Perceberam?

Para muitos de vocês o espaço interior é mau porque as aulas são uma chatice, porque é uma prisão, porque é isto ou aquilo... muito negativo. É o que se sentem, tudo muito bem. Agora o que é que para vocês, considerando sempre a base a aquisição de conhecimentos e que temos de aprender e que é importante aprendermos, o que é preciso mudar cá dentro para que as coisas sejam um bocadinho mais agradáveis.

Estagiária – Mas não é preciso só falarem aqueles que...

Pb1 – Não. Todos. O que é preciso mudar dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro do espaço das crianças, da biblioteca... qualquer que seja o interior para que o espaço se torne um espaço mais agradável de aquisição. Está bem? Vamos lá... Quem é que quer falar? Diz.

X – Tirar as câmaras porque invadem a privacidade das pessoas.

Pb1 - Só isso? (As crianças começam a falar entre si e o barulho aumenta...)

Pb1 – Xuuu. Vamos lá, cada um fala por si. Não precisam partilhar para o lado. W o que achas que era preciso mudar aqui dentro para se tornar um espaço mais agradável de aquisição de conhecimentos?

W – Nas aulas.

Pb1 – Nas aulas como?

W – Projetores e mais materiais.

Pb1 – A utilização de mais projetores e mais materiais... Mais alguma coisa? Diz.

V – Tirar meia hora das aulas.

Pb1 – Porquê?

V – Demora muito tempo.

Pb1 – Mas então como é que tu transformavas as aulas de forma a que esse tempo te parecesse pouco. O que querias nas aulas para que as aulas fossem agradáveis.

V - A mesma coisa que o W.

Pb1 – O quê.

V – A utilização de projetores.

Pb1 – Diz.

U – As aulas são muito teóricas.

Pb1 - São muito teóricas? No geral.

T – Escrever mais do que aquilo que escrevemos. (Os colegas da turma criticaram a vontade dele e até riram do que a criança T respondeu.)

Pb1 – Vocês não podem ser assim. Cada um tem o direito de ter a sua própria opinião. Isso temos de respeitar quer concordemos quer não. Vá lá.

Pb1 - Está tudo? (Depois da Pb1 ter falado tiveram segundos em silêncio, até que perguntou à criança T se tinha terminado e ele (com vergonha da turma) acena que sim com a cabeça.)

S – As aulas são muito teóricas.

Pb1 – As aulas são muito teóricas.

R – As aulas serem demasiado teóricas.

Pb1 – Estamos a falar de um modo geral. São demasiado teóricas e queriam quadros interativos, computadores, é isso?

R - Sim

Q – As aulas podiam ser diferentes, divertidas para não se tornarem uma seca.

Pb1 – E como é que seriam diferentes.

Q – Com mais atividades. Em vez de serem tão teóricas e de estarmos ali a ler a matéria durante uma hora e depois mandarem-nos fazer exercícios... não. Devíamos estar sempre a falar e isso.

Pb1 – Olha e vocês sentem-se capazes para ter essa autonomia? “Olhem vamos fazer esta atividade”.

Vocês criam condições para que uma atividade seja possível realizar ao novel da sala de aula ou se a diferença leva para muita confusão e os professores fogem um bocadinho a isso... O que vocês acham? Diz.

P – Às vezes...

Pb1 - Olha diz lá o que achas que devia mudar.

P – Eu acho que as aulas deviam ser como a de ciências, porque o stôre não é assim... pronto ele chama a atenção e isso, mas não está sempre ali a pressionar e a matéria é dada de uma forma diferente... com jogos e isso.

Pb2 – Vocês acham que todas as disciplinas quer sejam de que género forem podem ter essa vertente... (As crianças nem deixaram terminar o raciocínio porque afirmaram logo que sim.)

Várias crianças – Sim.

O – Nós tivemos uma aula que nunca tínhamos dado aquela matéria e no fim fizemos um jogo

Pb1 – A aprendizagem através do lúdico, é isso?

Muito bem - A seguir.

N – Deviam haver mais atividades e concordo com o que X disse, deviam tirar as câmaras.

Pb2 – O quê?

Pb1 – As câmaras... invade a privacidade.

Pb2 – Ah. Não percebi.

M – Devia ter mais atividades nos espaços das crianças.

Pb1 - Mais atividades nos espaços das crianças

L – Mais atividades e devia haver mais artes, tipo a dança. Uma sala só para as crianças terem dança e isso...

Pb1 – Andas a ver muitos morangos, ...

L – Até não.

Pb2 – E na sala que têm eram capazes de sugerir alguma atividade para aquele tipo de espaço?

L – Ia ser muita confusão.

Pb2 – Mais regras...

K – Outra maneira de aprender as disciplinas e a matéria com jogos.

Pb1 – Como por exemplo? Ai com jogos tu disseste.

Pb2 – Deixa só o Igor dizer para acabar deste lado.

W – Mais atividades e visitas de estudo.

Pb2 – Sim...

J – As aulas podiam ser diferentes. Em vez de estarmos uma hora e meia a escrever ou a dar matéria, podíamos fazer alguns intervalos. A professora dizia...

Pb1 – A professora dizia agora param de escrever e... conversam?

J – Agora podem descansar um bocado e depois voltamos a fazer outra vez e acho que assim

aprendemos melhor e...

Pb2 – Estão a dar o exemplo de geografia.

Pb1 – Deixem a vossa colega explicar.

Não percebi. Não consigo perceber com o barulho de fundo. Ora diga lá J.

J - Nós estamos a escrever, damos a matéria e a professora pede para estarmos atentos para depois 5 minutos ou 10 já podermos descansar.

Pb1 – Ai é? E vocês gostam assim?

J – Sim.

Pb1 – Podes dizer...

Prof. da turma – Eu estava a falar do aspeto da ciência e físico-química trabalhar por turnos, não tem a turma inteira.

Pb1 – São grupos pequeninos

Prof. da turma – São grupos pequenos que funcionam muito melhor, mas eles esqueceram-se desse pormenor. O trabalho pode ser feito melhor num turno do que no outro.

Pb1 – Há a diferença porque cada vez mais temos turmas grandes o que dificulta ir de encontro às vossas pretensões e àquilo que estão a manifestar que se consegue mais facilmente em grupos pequeninos.

Ora diz. (A Pb1 dá a palavra à criança I.)

I – Devia haver... as aulas não deviam ser todas teóricas porque às vezes só com uma aula nós esgotamos de todo. Sem ser teórico, assim a explicar a explicar. Devia ter atividades como a Rita disse e intervalos mas os professores também não têm culpa.

Pb1 – Não. Aqui não estamos a atribuir a culpa a ninguém. Estamos a ouvir a vossa opinião e de maneira nenhuma a culpar quem quer que seja. Diz.

H – Acho que a matéria teórica devia ser transformada em jogos porque assim era mais fácil.

Pb2 – Só em jogos?

H – E em atividades.

Pb1 - Diz

G – Ter menos aulas teóricas e as aulas deviam ser como as de moral.

Pb2 – Como?

G – Só de 45 minutos.

Pb1 – Então como é que tu aguentas uma aula de 90 minutos. Como é que imaginas uma aula de 90 minutos de forma a pensares que nem queres o intervalo.

G – Se eu for entretido com alguma coisa.

Pb1 – Mas não te esqueças que estás na escola para aprender. Ok? Para aprender como é que transformavas esse tempo para sentires que é pouco? Agora não é chato porquê? Imagina que as aulas de 90 minutos deixaram de ser chatas porque... As aulas de 90 minutos são um espetáculo porque...

G – Porque não são.

Pb1 – Oh imagina! Agora vá lá. Vamos entrar todos na tua imaginação.

Porque... Posso falar à vontade é? Pronto ok, vamos avançar. Diz. (Pb1 passou para a criança seguinte.)

F – Tirar as câmaras, porque invade a privacidade das crianças. As aulas podiam, por exemplo, os professores podiam arranjar maneiras diferentes de dar a matéria (mais divertidas). E quando é para escrever fazer aquelas pausas e assim... (Todos os colegas da turma riem.)

Pb1 – E o que é o assim...

F - Quando nós escrevemos um pedaço de texto, por exemplo, a professora podia dizer: agora façam uma pausa de 5 minutos para descansar e depois retomam. Assim era mais fácil, porque se for sempre a escrever cansa muito as crianças.

E – A cantina devia ser diferente. A comida da cantina podia ser diferente.

Pb1 – A comida na cantina. Diz.

D – A cantina também.

Pb1 – Também. Aqui, vamos continuar aqui.

C – A matéria ser com mais atividades, não devíamos ter aquela vigilância.

B – E em vez de só haver uma greve podia haver uma ou duas

Pb1 – Greves? Então eu venho para a escola para aprender e para que esse ambiente de aprendizagem seja fantástico para eu adquirir conhecimentos, vamos fazer greves.

Então vamos lá. Para aprender como é que o ambiente pode ser melhor?

Xuuuu.

A – Não ter muita manuscrita. (Os colegas riem e comentam a expressão manuscrita que a criança utilizou)

Pb1 – Sim, não escrever muito.

A – Haver mais jogos e mudar de uma hora e meia para 45 minutos.

Substituir os cadernos pelos computadores, ... (A criança não responde então a Pb1 decide avançar.)

B – Menos aulas de matemática.

Pb2 – Não percebi. Não estamos a fazer comentário às opiniões. E a opinião do B é menos aulas de matemática.

A – Tirar as câmaras.

Pb1 – Tirar as câmaras e não roubar a privacidade às crianças. Ok.

Já está tudo? Falta comunidade não é?

Pb2 – Falta a Z.

Z - ... (Falou tão baixo que não deu para perceber.)

Pb1 – A parte lúdica também associada à aprendizagem. Está? Agora muito rapidamente quando eu vou para casa eu vou para que espaço? Vou para a ilha perdida, para o planeta distante, para um jardim

maravilhoso, castelo assombrado, densa floresta ou um belo palácio?

Rápido. Diz! (Apontando para a criança seguinte). Para onde é que tu vais quando vais para casa? Vais pensar.

B – Planeta distante porque é da maneira que ninguém me chateia.

C – Jardim maravilhoso

Pb1 - Jardim maravilhoso porque...

C - É a minha casa e eu gosto muito de lá.

D – Um jardim

Pb1 – Porque...

D – Gosto de estar em casa.

E – Um jardim

Pb1 – Porque...

E – Gosto de estar em casa. (Percebe-se que as repostas estão a ser repetidas.)

F – Para uma floresta encantada

Pb1 – Porque...

F – Porque é bom e eu gosto bue de estar lá. (Riem-se da criança ter dito bue.)

G – Um palácio

Pb1 – Um palácio?

G – Porque a minha casa é muito graaande. (Riem-se da forma como a criança fala.)

H – Um planeta distante porque... (Com o barulho não foi possível perceber o que a criança H disse.)

I – Um planeta distante porque basta só fechar a porta do meu quarto que estou numa...numa terra maravilhosa.

J – Num jardim florido porque finalmente vou para casa.

K – No paraíso porque vou descansar, vou estar com a minha família.

L – Um planeta distante porque vou para o meu mundo e vou fazer as coisas como eu gosto.

M – Num jardim maravilhoso porque em minha casa tenho as minhas coisas.

Pb2 – As tuas coisas estão lá.

N – Vou para um palácio porque é a minha casa, o meu espaço.

O – Planeta distante...

Pb2 – Mais alto, não te oiço aqui nem os teus amigos.

O – Um planeta distante porque quando eu vou para casa posso pensar nas coisas como eu gosto.

P – Um planeta distante porque quando chego a casa vou logo para o meu quarto, e lá tem as minhas coisas, e lá sinto-me verdadeiramente eu.

Q - Planeta distante porque vou para casa, fico no quarto, faço aquilo que quero, divirto-me sozinha.

R - Planeta distante.

Pb2 – Não consigo ouvir.

R - Porque vou para as minhas coisas, para o meu mundo

S – Um palácio porque lá também é parte do meu mundo e estou com as pessoas que amo e assim.

T - Um planeta distante porque não gosto que ninguém me chateie.

Pb2 – Estás lá isolado.

T – Planeta distante porque já não estou na escola.

Pb2 – Porque já não estás na escola. Mas porque é que isso te faz lembrar um planeta distante? Estás a dizer distante da escola, mas não é isso que estamos a perguntar. Quando vais para a tua casa sentes a tua casa como um planeta distante, um palácio encantado, um palácio assombrado, uma densa floresta, ...

T – Um planeta distante porque ninguém me chateia.

U – Um planeta distante porque é longe da escola.

Pb2 – Mas não estamos a falar relativamente à escola.

U – Porque quando chego ao meu quarto ponho-me a jogar playtation e não me apetece fazer mais nada.

Pb2 – Z...

Z – Um palácio

Pb2 – Encantado ou assombrado?

Z – Encantado

Pb2 – Encantado, claro. Porque...

Z – É muito bom estar em casa.

Pb2 – É bom estar em casa. W...

W – Uma ilha isolada no mar.

Pb2 - Uma ilha isolada no mar.

W – Quando eu estou a estudar perco-me.

Pb2 – E perde-se...

X – Um jardim maravilhoso.

Pb2 – Porque...

X – Quando eu estou em casa posso fazer quase tudo que eu quero. Enquanto na escola não.

Pb1 – E vamos para os últimos cartões de hoje. Eu na escola encontro oponentes e adjuvantes. O que é isto?

Pb2 – Quem sabe?

Pb1 – Para mim aqueles que são os meus rivais considero-os como inimigos. Quais são os meus oponentes na escola? Inimigos entre aspas. São aqueles com que não me identifico, aqueles que para mim não são referência.

Pb2 – Não estamos só a falar de amigos ou de professores. Para mim um oponente pode ser as disciplinas que eu tenho, os conhecimentos as dificuldades são os oponentes. Não são só: deixa-me

pensar nos amigos que não gosto ou nos professores. Não! É tudo aquilo que a escola apresenta de negativo de dificuldade quer nas relações, quer nos conhecimentos.

Pb1 – Pronto, mas também nas relações está bem? E envolve colegas, alunos, funcionários, professores, e depois envolve todos os conteúdos, as disciplinas, ... está bem? Vamos lá então.

Pb2 – Então eu posso encontrar nos meus adjuvantes (naquilo que representa de positivo/ajuda) um *amigo*, um *génio bom*, uma *fada*, ou um *peixe que fala*.

Pb1 – Os meus oponentes uma *múmia que fala*, um *pirata*, um *génio mau* ou uma *bruxa muito má*.

Aluno – Uma bruxa quê?

Pb1 – Uma bruxa muito má. Uma múmia que fala, pirata e génio mau. São os oponentes.

Pb2 – Os adjuvantes, peixe que fala, fada, amigo ou génio bom. Podemos então começar?

X – O meu amigo é o recreio e o meu inimigo são as aulas.

Pb2 – O que é que isso tem a ver com o amigo, génio bom, com a fada e com o peixe? As coisas boas da escola, ou as pessoas boas da escola associas a quais destes 4? Amigo, fada, peixe que fala ou génio bom!

X – Amigo.

Pb2 – Amigo. E o oponente? (A turma começa a rir quando a Prof. lhe pergunta o que tinha aquilo a ver com as opções que ela tinha dado.

Segundos em silêncio e a Pb1 relembra as opções)

Pb1 – Bruxa, múmia, pirata ou génio mau?

X – Pirata.

Pb1 – E quem são os piratas na escola para ti? São os colegas, são os professores, são os funcionários, é a matemática, é o português. Não há comentários.

X – Matemática e português

Pb1 – Em termos de disciplinas são génios maus e em termos de indivíduos, funcionários, professores e alunos. Encontras alguns inimigos aqui?

X – Não.

Pb1 – Não. Ótimo. (O facto da Pb1 ter respondido: “Não, ótimo” pode privar os restantes alunos de responderem com sinceridade se considerarem que algum Prof. ou funcionário não é tão bom.)

W – Génios bom os livros.

Pb2 – Adjuvantes os livros, génio bom.

W – São espertos e estão cheios de informação.

Pb2 – São espertos... E os maus?

Pb1 – O lado negativo.

W – Não sei.

Pb1 – Não há oponentes?

Pb2 – Não há nada de negativo na escola?

W – Não. (Da parte de fora da biblioteca surge um barulho muito intenso. Parecia a arrastar mesas. Este barulho não permite ouvir bem o que é dito durante a sessão.)

V – Os.... Ad...

Pb2 – Os adjuvantes, é aquilo que queres dizer. Adjuvantes, aquilo que nos ajuda.

V – É o amigo porque ajuda-nos a adaptar, e os oponentes, é o francês porque não percebo nada.

Pb2 – Z o que escolhias para adjuvantes?

Z – Não sei...

Pb2 – Então vai pensando. Quem é que já sabe?

S – Eu. Do lado bom é o amigo.

Pb2 – Identificas com o amigo. E o que é para ti o lado bom da escola?

S – Tenho os amigos para me apoiar nos momentos difíceis.

Pb2 – São os amigos que te ajudam nos dias dos testes difíceis?

S – Não.

Pb2 – Sim, nos momentos difíceis.

S – No lado mau é a bruxa.

Pb2 – A bruxa... e o que é para ti a bruxa na escola

S – São algumas pessoas que frequentam esta escola

Pb2 – Algumas pessoas estás a referir-te a colegas ou professores também?

S – A alunos e a disciplina é o francês.

Pb2 – Francês.

Diz. Nos adjuvantes...

R – Amigos

Pb2 – E aqui na escola quem são os amigos? A quem estás a associar este “amigos”?

R – Amigos

Pb2 – Só os amigos? Nunca a auxiliares nem a professores?

R – Não

Pb2 – Só mesmo amigos.

R – Do lado mau são as múmias falantes porque são pessoas que se gostam de achar superiores aos outros e nós tentamos ignorá-los. (Entretanto o W coloca a mão no ar para falar porque descobriu um oponente.)

Pb2 – Já tens oponente? Descobriu um oponente.

W – Há alunos

Pb2 – Mas identificas-te com qual deste?

O génio mau, a múmia falante o pirata ou a bruxa.

W – A bruxa.

Pb2 - A bruxa. Alguns colegas é isso? Mais...

P - Amigo porque...

Pb2 - Qual escolhes como oponente?

P - Amigo.

Pb2 - Não amigo é adjuvante.

P - Ah! Oponente...a bruxa. Porque há muitos colegas que são muito desumanos.

Pb2 - Colegas desumanos. E adjuvante?

Escolhes amigo, era isso que estavas a dizer...

Pb1 - E quem são os amigos?

P - São os colegas... são toda a gente.

Pb2 - São toda a gente que te ajuda e isso inclui professores, funcionários...

P - Sim.

O - Escolho a palavra amigos.

Pb2 - Escolhes a palavra amigos, a figura amigo.

O - Porque ajudam-me e estão comigo a maior parte do tempo.

Do lado mau é as bruxas porque há pessoas que se acham superior

Pb2 - Pessoas quem? Colegas ou também professores e auxiliares?

O - Colegas

Pb2 - Só colegas. (O acena que sim com a cabeça.)

N - Do lado positivo é os amigos e do negativo é a bruxa.

Pb2 - A bruxa porque...

N - Porque há muitas pessoas que pronto... não são amigas e isso.

Pb2 - E escolheste a figura amigo para adjuvante porquê? Quem simboliza o amigo aqui na escola?

N - São os meus amigos.

Pb2 - São os amigos

M - Amigo porque os meus amigos estão sempre lá quando eu preciso. E bruxa... (Surge um barulho enorme da parte de fora da biblioteca, que impediu a perceção do que foi dito.)

Pb2 - Não consegui ouvir. Com quem tu não te identificas, mas colegas ou também...

L - Amigos as pessoas todas que me ajudam e ...

Pb2 - Eu vou lembrar que nos adjuvantes vocês não têm só amigos, génio bom, fada e peixe que fala.

K - Eu não tenho inimigos porque nunca fiz mal a ninguém nem nunca me fez mal a mim, e os amigos são toda a gente.

Pb2 - Mas estávamos a dizer há bocadinho que oponentes pode não ser fazer mal ou fazer bem. Pode não ter a ver com pessoas, pode ter a ver com as disciplinas com os obstáculos.

E então os adjuvantes quem escolhes?

K - Amigos.

Pb2 – A figura do amigo porque...

K – Porque sempre que eu estou mal as pessoas ajudam-me, principalmente os meus colegas de turma.

J – Amigo.

Pb2 – Nos adjuvantes escolhes o amigo porque...

J – São eles que me ajudam quando preciso.

Pb2 – São só os teus amigos? Estás-te a referir só aos teus amigos?

J – A alguns professores. E do lado mau pode ser a bruxa.

Pb2 – A bruxa. Porque...

J - Há aí alguns alunos sempre a chatear e a meter nojo. (Toda a turma dá gargalhadas quando ela refere “meter nojo”.)

Pb2 – E tu?

I – Os adjuvantes

Pb2 – Adjuvantes

I - É o peixe falante.

Pb2 – O peixe que fala.

I – É isso...

Pb2 – Que é a mesma coisa.

I – Porque há aquelas pessoas que falam e aquelas que... podem...

Eu estava a pensar no tempo e a pensar em explicar nos meus problemas e isso.

Pb2 – E os falantes são aqueles que te ouvem mas também conversam contigo e te ajudam.

I – Sim. E os... como é que é?

Pb2 – Os oponentes...

I – Os oponentes é... o pirata.

Pb2 – O pirata! E quem é o pirata cá na escola?

I – Alguns colegas e nos adjacente também é alguns professores.

Pb2 – Alguns professores aqui no peixe que fala?

I – Sim.

Pb2 – Algum professor! E queres dizer porquê? Porque é que alguns professores são peixes que falam?

I – Porque às vezes ajudam-nos na matéria, quando lhe perguntamos alguma coisa eles resolvem-na, resolvem-nos o problema... alguma coisa assim da turma ou que se passa assim com os amigos e isso...eles também resolvem...

Pb2 – Está bem!

H – Do lado bom escolho os amigos porque são aqueles que ajudam e apoiam e do lado mau escolho a bruxa.

Pb2 – A bruxa porque...

H – Porque há pessoas que fazem troça

Pb2 – Tu...

G – Do lado bom os amigos, porque se eu tenho uma situação complicada eles ajudam-me a resolver.
No lado mau é a bruxa.

Pb2 – Porque.

G – Não gosto das disciplinas

Pb2 - Portanto neste caso o lado mau não são pessoas mas disciplinas.

G – Português, francês, história e geografia. (Toda a turma ri...)

Pb2 – Xuuu. F...

F – Do lado bom são os amigos, que são as pessoas mais chegadas a mim e do lado mau é a múmia do francês.

Pb2 – A múmia falante do francês

Xuuu

E – Do lado bom é os amigos porque quando é preciso estão sempre aqui.

Pb2 – Xuuu deixem ouvir! (Estava muito murmurinho que não permitiu perceber o que a criança E disse.)

E – E do lado mau a múmia...

Pb2 – A múmia? Os obstáculos representados nas disciplinas. Vamos lá... (Dá a palavra à criança D.)

D – O lado bom é os amigos que ajudam e do lado mau são as disciplinas

Pb2 – E associas a quê? Rápido.

D – Hmmm (Segundo em silêncio.)

Pb2 – O que é o mau? Que figura é o mau?

Pb1 – O génio, o pirata a múmia ...

D – O génio mau.

Pb2 – O génio mau. E tu?

C – Os amigos

Pb2 – O amigo é o adjuvante

C – E não tem oponente.

Pb2 – Não tem oponente. João.

B – Os adjuvantes é a bola porque é a minha melhor amiga (Toda a turma ri quando ele fala da bola.)

Pb2 – Xuuu. Podemos? E os oponentes...

B – A minha irmã

Pb2 – Mas nós estamos na escola. Na escola qual é o teu adjuvante? Adjuvante temos peixe que fala, fadas, génio bom ou amigo.

B – O amigo porque ajuda nos momentos mais difíceis.

Pb2 – Mais difíceis. E o oponente? Quem é para ti essa figura de amigos são os amigos são os funcionários, são os professores...

B – Todos.

Pb2 – E oponentes?

B - ... (Falou tão baixo que não se ouviu nada.)

Pb2 – Tantas competências. Portanto a bruxa como oponente.

A – Amigo.

Pb2 – O amigo na figura de adjuvante

A – Porque nos ajudam...

Pb2 - E quem são os amigos aqui na escola?

A – Alunos e professores.

Pb2 – E o oponente? A múmia, a bruxa o pirata...

A – Bruxa porque alguns alunos que têm a mania que são espertos.

Pb2 – Escolhes a bruxa?

A – Sim

Pb2 – Ok. Falta aí alguém? (A turma começa a movimentar-se e a fazer barulho.)

Pb1 – Pronto! Está quase a acabar, está quase a tocar, vá lá rápido. Diz.

Q – Amigos.

Pb2 – Adjuvante os amigos porque...

Q – Dou-me bem com todos os que gostam de mim. Do lado mau é a bruxa porque há pessoas que não regulam bem e se acham mais que os outros.

Pb2 – Z... Rápido.

Z – Amigos porque ajudam

Pb1 – Amigos porque ajudam

Pb2 – E o oponente?

Z – Múmia

Pb2 – A múmia falante porque...

Z – Matemática.

Pb2 – Associas o oponente à disciplina.

W – Eu queria mudar a bruxa pelo diabo.

Pb2 – Porque é mais que bruxa, é mais intenso.

U – De um lado o peixe falante porque há amigos que me dão conselhos e por outro lado mau a múmia porque há colegas que são falsos.

Pb1 – A disciplina. O que nós queríamos era que vocês depois desta sessão fossem refletir sobre as necessidades da comunidade e da escola para ir de encontro às vossas pretensões – o melhor espaço, o melhor ambiente, ok? Pronto isto foi só uma forma de estarmos aqui em conjunto e de falar um pouco sobre aquilo que sentimos e nós vamos ter uma segunda sessão que vamos programar com a vossa professora e aí já vamos propriamente para aquilo que é preciso mudar, aquilo que há de bom e de mau

na nossa escola e na nossa comunidade. Vão pensando porque vamos fazer uma outra abordagem, não sabem ainda como vão saber depois no momento, podem ir refletindo sobre tudo isto, está bem? Agora passo a palavra para a vossa professora.

Anexo VIII

Quadro síntese das minhas sugestões e intenções face ao modo como estava a ser desenvolvido o projeto

| <i>Propostas da Câmara</i> | <i>Sugestões da mestrandia</i> | <i>Resultados</i> |
|---|--|--|
| ★ Realizar inquéritos a toda a população, incluindo privado e público | ★ Só será viável se os inquéritos forem realizados apenas a uma amostra da população (devido ao tempo de estágio). | ★ A Câmara decide tirar os inquéritos da metodologia e fazem uma nova proposta. |
| <p>★ Fazer um levantamento das representações das crianças desde o pré-escolar até ao secundário. Isto resumia-se a 18 turmas a nível concelhio (4 pré-escolar; 5 1ºCEB; 3 2ºCEB; 4 3ºCEB e 3 Secundário). Para além de todas as freguesias estarem incluídas, o setor público, privado e um IPSS também estavam incluídas no plano.</p> <p>Pretendiam a realização de <u>Desenhos e entrevistas informais</u> no pré-escolar tendo como foco a sala e o recreio; <u>Desenho e uma composição</u> no 1ºCEB sendo a escola e o sítio onde moram o foco de trabalho; <u>Projeto artístico</u> no 2º e 3ºCEB tendo como foco a educação, a escola, o sítio onde moram e a freguesia e ao nível do secundário realizar <u>Focus Groups</u> sendo a educação, a escola, o sítio onde moram, a freguesia e o concelho, os pontos a trabalhar.</p> | <p>★ Foi negociado outro modo de intervenção pois a proposta apresentada não era viável. Daí foi negociado que a minha intervenção seria ao nível do Pré-Escolar e do 1º CEB por intermédio das AEC's e que o inquérito seria aplicado a um nível territorial. Seria selecionada uma amostra representativa dos diversos níveis de ensino de modo a abranger os vários níveis de escolaridade. Foi negociado que seria aplicado a partir da 3ª e 4ª classe, visto que os meninos da 1ª e a 2ª classe são muito pequenos para preencherem um inquérito.</p> | <p>★ Será só no Pré-Escolar e daí o inquérito por questionário não fará parte da minha metodologia. A Câmara tinha 4 turmas selecionadas do pré-escolar, duas das quais abrangem o setor público, outra o setor privado e por último a IPSS. Desta forma as freguesias abrangidas serão Campo e Valongo (público), Ermesinde (Privado), e Alfena (IPSS). Sobrado não está incluído porque consideram que já são muitas turmas. Desta forma, o meu estágio cingir-se-á à permanência nos diversos jardins de infância de modo a recolher desenhos e o conteúdo de conversas e entrevistas informais que terei com os meninos.</p> |
| ★ Falar diretamente com a Representante das Educadoras de Infância – Dr.ª Virgínia. Esta considerou que seria melhor iniciar pela freguesia de Campo, na escola A numa turma de 25 meninos com 5anos de | <p>★ Realizar as entrevistas não ia de encontro ao “dar voz” às crianças, pois o que ia permanecer era a voz dos adultos.</p> <p>Demonstrei a minha duvida relativamente ao que estou</p> | ★ Elaboração da entrevista que não chegou a ser realizada. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>idade.</p> <p>Pretendem que vá para a escola para recolher informações através do desenho e da linguagem oral, no entanto, como a educadora Virgínia referiu, nesta primeira semana não devia levar instrumentos pré-definidos pois com crianças desta faixa etária é tudo muito relativo. Só quando conhecer o público é que poderei decidir o modo como irei trabalhar com os/as meninos/as.</p> <p>Mostram-se com a ideia de que não se recolherá informações nenhuma através das crianças e daí consideram que se devia realizar entrevistas às educadoras.</p> | <p>a realizar na Câmara, isto é, qual a minha intervenção afinal.</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>★ Consideraram necessário alargar a minha recolha de informação para uma turma de cada ciclo.</p> <p>A ideia é integrar-me no projeto que as professoras bibliotecárias da Escola Z de Campo já têm, ou seja, no projeto Fénix – projeto da rede de bibliotecas nacionais. O intuito é que através dos sonhos das crianças se recolha os “sonhos transformadores da realidade”. Por isso, em parceria com as professoras bibliotecárias vou recolher a informação dos diferentes ciclos. Foi proposto estar com os alunos apenas uma vez, sendo esta sessão para debater o tema e para a elaboração da composição.</p> | <p>★ Tentei mostrar que seria mais produtivo estar com cada turma mais do que uma sessão, pois não era viável chegar à turma e começar a fazer questões sem uma preparação prévia. É essencial que se crie uma confiança e uma familiaridade com a turma, de forma que os alunos se sintam à vontade para participar.</p> | <p>★ Foi então decidido que cada turma teria uma sessão de 90 minutos (bloco de aulas) para ser recolhida a informação. Ou seja, para o debate sobre a escola e para a elaboração das composições.</p> |
|---|---|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>★ Sugeriram que a sessão (grupo de discussão) fosse iniciada através de uma história sobre a <i>Escola dos meus Sonhos</i>, ou algo a este nível. As professoras bibliotecárias ofereceram-se para procurar a história pois já tinham algo em mente.</p> | <p>★ Tentei mostrar que para além de ser importante mais do que uma sessão com os alunos, também é importante uma atividade “quebra-gelo”.</p> | <p>★ Não houve atividade “quebra-gelo” e a sessão foi toda com a projeção de um power point e ao mesmo tempo um debate em torno do power point (sobre como veem os dias da escola). Não houve tempo para a realização da composição e então foi realizada posteriormente na sala de aula com apenas a professora da turma.</p> |
| | <p>★ Tentei conseguir no mínimo duas sessões para que inicialmente seja possível debater o tema da escola e o que eles gostariam de mudar e posteriormente numa 2ª sessão os alunos possam elaborar uma composição sobre o que mudariam na escola e na comunidade. Tentei que nenhuma atividade fosse realizada em contexto sala de aula para não existir influências por parte do espaço, nem por parte dos professores. Sugeri que reuníssemos com as professoras bibliotecárias antes da sessão com o 6ºano para se tentar alterar algumas coisas.</p> | <p>★ Passamos a ter duas sessões</p> <ul style="list-style-type: none"> ✱ 1ª - Debate ✱ 2ª - Elaboração das composições <p>Durante o debate as professoras bibliotecárias estiveram com mais atenção face à participação de todos os alunos evitando que um grupo participe mais do que outro grupo.</p> |
| <p>★ Desta vez foi sugerido pelas professoras bibliotecárias que se altere a atividade dos power point’s por uma atividade com uns cartões. Estes cartões constituem as características de uma narrativa e o que pretendem é que cada aluno escolha um cartão e justifique o porquê da sua escolha segundo</p> | <p>★ Sugeri a existência de uma atividade “quebra-gelo”. Sugeri que a atividade dos cartões se desenvolvesse apenas como introdução ao tema e de uma forma mais neutra possível. Voltei a reforçar a ideia de que seria mais produtivo ter mais sessões, pois ao realizar-se a atividade com os cartões, o foco dos alunos vai estar</p> | <p>★ As sessões são apenas duas, sendo a primeira apenas com a atividade dos cartões e a segunda com a elaboração das composições. As duas sessões realizam-se na biblioteca e não na sala de aula.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| o tema Escola e Comunidade. | naquilo que os cartões demonstrarem, isto é, o debate vai ser influenciado pelas opções dos cartões. Desta forma, a atividade dos cartões é produtiva apenas para ser o ponto de partida do debate e para se familiarizar os alunos com o tema. Para recolha de informações não era viável. Tentei passar a ideia de que seria mais produtivo ter a sessão para esta atividade, outra sessão para se debater com os alunos o que mudariam na escola e na comunidade; o que acham que está bem e mal, o que acham que falta na escola, etc, e uma terceira sessão para se realizar as composições. | |
| ★ Para o 8º ano foi sugerida a mesma metodologia. Foram as mesmas sessões e a mesma atividade. | ★ Voltei a salientar e a sugerir que se realize mais sessões pois as atividades que temos realizado não vão diretas aos objetivos da câmara. Para a câmara é importante perguntar diretamente às crianças <ul style="list-style-type: none"> ✖ O que acham que falta na escola? ✖ O que acham que falta fazer na escola? ✖ O que acham que falta na escola a nível de objetos? ✖ O que falta fazer na escola a nível de atividades? Para que seja dada resposta a estas questões era essencial que se realizasse um focus group e assim, ouvir-se verdadeiramente a voz das crianças. | ★ Realizadas apenas duas sessões como na turma do 6º ano. |
| | ★ Após a transcrição da sessão com o 6ºano falei com | ★ Foi-me pedido que terminasse as transcrições para |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>a Dr.^a Cristina e expus novamente a minha opinião relativa à atividade realizada para recolha de dados. Salientei que apesar de ter sido uma sessão com muito empenho por parte dos alunos (em comparação com o 8ºano), os resultados que apresenta não são produtivos para a Câmara.</p> <p>Assim, referi que uma das hipóteses para o 4ºano era através das AEC's, porque esta é uma das competências da Câmara. Relativamente ao 6º ano e 8º ano, a Câmara já não tem esta competência, e por isso ainda não sei bem por onde entrar nestes ciclos de ensino, mas talvez durante as tardes livres que cada turma tem.</p> <p>A necessidade de voltar a estar com os alunos, para tentar fazer um focus group e debater mais especificamente o pretendido foi bem salientada por mim.</p> | <p>depois as imprimir e analisar. Desta forma se verá quais as categorias que nos interessam e se é necessário voltar para as escolas.</p> |
| | <p>★ Realizar a análise dos documentos em conjunto</p> | <p>★ É-me dito que para já seria produtivo analisar as transcrições em função de um quadro que a minha supervisora local me forneceu.</p> <p>O regresso à escola para estar com os alunos não é referido.</p> |
| <p>★ Com a análise feita foram criadas categorias, das quais dividiu a escola da comunidade.</p> <p>Para a escola esteve a analisar</p> | <p>★ Não sugeri nada, deixando que a Dr.^a Cristina realiza-se a sua análise e assim percebesse que não há informação credível nem viável.</p> | <p>★ Mostrou-se satisfeita com os dados obtidos e não havia necessidade de voltar à escola. O importante a realizar agora é, por um lado, perceber o que sentem e</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>⇨ O “EU” na escola (sentimento de si na escola),</p> <p>⇨ O “EU” na comunidade (sentimento de si na comunidade).</p> | | <p>como se sentem na escola e, por outro, o que pretendem mudar.</p> |
| <p>★ Realizar uma análise para perceber o que sentem e como se sentem na escola, e por outro o que pretendem mudar. A primeira parte é realizada através das secções e a segunda através das composições.</p> | <p>★ Disse que para a Câmara era importante obter resultados a nível material, pois a Câmara pretende perceber o que eles mudariam e atuar a esse nível tendo por base as competências que lhe são atribuídas a nível concelhio.</p> | <p>★ Foi-me dito que a Câmara pode aproveitar o que eles referem nas composições, pois ao mostrar às escolas o que estava nas composições, estas podem tentar mudar/melhorar alguns aspetos.</p> |
| | <p>★ Quando são encontrados erros na minha análise das composições (devido à letra dos alunos) eu frisei novamente que esta era mais uma razão que mostrava a necessidade de voltar às escolas, pois apenas com as composições podem ocorrer erros de leitura da minha parte.</p> | <p>★ Não obtive reação.</p> |

Anexo IX
Análise de conteúdo

Lista de siglas

CM – Câmara Municipal

c – Crianças

j – Jovens

JI – Jardim de Infância

1º CEB – Primeiro Ciclo de Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo de Ensino Básico

3º CEB – Terceiro Ciclo de Ensino Básico

Ref^{as} – Referências

T – Total

Educ. inf^a – Educadora de Infância

Prof^s - Professoras

Pb – Professora Bibliotecária

Índice

Introdução

Iª PARTE - As opiniões das crianças e jovens expressas através do uso de desenhos e sua descrição e elaboração de redações

A - Procedimentos metodológicos

1. Procedimentos de recolha de informação

1.1. Acerca da composição e representatividade da amostra

1.2. Acerca dos procedimentos metodológicos realizados

1.2.1. Acerca da recolha de informações: as descrições das crianças acerca dos seus desenhos e as composições das crianças

2. Acerca dos procedimentos de análise das informações contidas nas descrições dos desenhos e composições das crianças

2.1. Categorias emergentes da análise das descrições dos desenhos (JI)

2.2. Categorias emergentes da análise das composições (escolas)

B. Análise de Conteúdo das descrições dos desenhos e das redações

• Dimensão 1 – ESCOLA

1. Análise de conteúdo parcelar por referência a cada um dos grupos de crianças

1.1. Análise de conteúdos das descrições dos desenhos pelas crianças do JI

1.2. Análise de conteúdo das composições das crianças e jovens da escola

- No 1º CEB, 4º ano
- No 2º CEB, 6ºano
- No 3º CEB, 8ºano

2. Análise global e comparativa das descrições e das composições

2.1. Espaços da escola

2.1.1. Espaço interior

- Relativamente à Cantina/Alimentação
- Relativamente às Salas

- Salas de aula
- Salas de Convívio

- Relativamente aos materiais
 - Materiais Escolares
 - Materiais/equipamentos para o Espaço físico ou exterior da escola
- Relativamente à Biblioteca
- Relativamente ao WC
- Relativamente aos Corredores da escola
- Relativamente aos Banheiros
- Relativamente ao Bufete

2.1.2. Espaço exterior

- Relativamente ao Recreio
 - Recreio em geral
 - Campo de futebol
 - Diversão
- Relativamente aos Espaços ambicionados
- Relativamente à Natureza

2.1.3. Escola “Edifício”

2.2. Pessoal

2.2.1. Professores

2.2.2. Alunos

2.2.3. Funcionárias

2.3. Aulas

- Dimensão 2 – **COMUNIDADE**

1. Análise de conteúdo parcelar por referência a cada um dos grupos de crianças

1.1. Análise de conteúdo das composições das crianças e jovens da escola

- No 2º CEB, 6ºano
- No 3º CEB, 8ºano

2. Análise global e comparativa das descrições e das composições

2.1. Espaços da comunidade

- Relativamente aos espaços a Construir

- Relativamente aos espaços a melhorar

2.2. Pessoas

- Habitantes em geral
- Amigos

2.3. Expectativas

2.4. O que gostam

IIª PARTE - As opiniões das crianças e jovens expressas através do uso de atividades dinâmicas

A - Procedimentos metodológicos

1. Procedimentos de recolha e análise de conteúdo da informação

- No 1º CEB, 4ºano
- No 2º e 3º CEB, 6º e 8º ano

1.1. Categorias emergentes da análise de conteúdo da sessão com o 1º CEB

1.2. Categorias emergentes da análise de conteúdo das sessões com o 2 e 3º CEB

B. Análise de Conteúdo das descrições dos desenhos e das redações

• Dimensão 1 – ***ESCOLA***

1. Análise de conteúdo parcelar por referência a cada um dos grupos de crianças

1.1. Análise de conteúdo da sessão do 1º CEB, 4ºano

1.1.1. “*Os dias de cor que existem na escola*”

- Dias verdes
- Dias roxos
- Dias azuis
- Dias cor-de-laranja

1.1.2 “*O que falta para ser uma Escola de Sonho*”

- Relativamente aos Espaços
 - Espaço exterior
 - Diversão
 - Campo de futebol
 - Geral
 - Espaço interior

- Relativamente ao Material
 - Escolar
 - Para o espaço físico
- Relativamente às Atitudes
- Relativamente ao Transporte

1.1.3. *“O que tem a escola/ Como é a escola”*

- Relativamente ao Pessoal
 - Funcionárias(os)
 - Professores(as)
 - Amigos
- Relativamente aos Espaços
 - Espaço interior
 - Espaço exterior

1.2 Análise de conteúdos da sessão do 2º CEB, 6ºano

1.2.1 *“Como veem a escola”*

- Cartão: Castelo assombrado
- Cartão: Belo castelo
- Cartão: Bela planície verdejante
- Cartão: Alta montanha
- Cartão: Planeta distante
- Cartão: Floresta grande
- Cartão: Densa floresta
- Cartão: Ilha perdida no meio do mar
- Cartão: Mar alto
- Cartão: Floresta assombrado

1.2.2 *“Adjuvantes e Oponentes”*

- Relativamente aos Adjuvantes que existem na escola
 - Cartão: Amigos
 - Cartão: Fadas
 - Cartão: Génio bom
 - Cartão: Peixes que falam

- Relativamente aos Oponentes que existem na escola
 - Cartão: Génios maus
 - Cartão: Gnomos malvados
 - Cartão: Bruxas
 - Cartão: Ógres malvados

1.2.3 “*Personagens*”

- Cartão: Marinheiro
- Cartão: Donzela
- Cartão: Extraterrestre
- Cartão: Lenhador
- Cartão: Príncipe

1.2.4 “*Estado de espírito*”

- Cartão: Brilhante dia de outono
- Cartão: Noite escura e fria
- Cartão: Um dia de nevoeiro
- Cartão: Um certo dia de primavera

1.2.5 “*Meio de transporte*”

- Cartão: Asas de um pássaro
- Cartão: Carruagem
- Cartão: Cavalo branco
- Cartão: Avião-a-jato
- Cartão: Camelo
- Cartão: Ferrari
- Cartões: Jangada e Peixe
- Cartão: Bicicleta

1.3 Análise de conteúdos da sessão do 3º CEB, 8ºano

1.3.1 “*Como veem a escola*”

- Cartão: Jardim maravilhoso
- Cartão: Planeta distante

- Cartão: Castelo assombrado
- Cartão: Densa floresta
- Cartões: Complexo desportivo e Reino encantado
- Cartões: Colégio interno e Prisão
- Cartões: Ilha e Mar de conquistas
- Cartões: Cemitério e Belo palácio

1.3.2 “*Adjuvantes e Oponentes*”

- Relativamente aos Adjuvantes que existem na escola
 - Cartão: Amigos
 - Cartão: Peixe que fala
 - Cartão: Génio bom
- Relativamente aos Oponentes que existem na escola
 - Cartão: Bruxa muito má
 - Cartão: Múmia que fala
 - Cartão: Pirata
 - Cartão: Génio mau
 - Cartão: Francês

1.3.3. “*Estado de espírito*”

- Cartão: Manhã de nevoeiro
- Cartão: Dia de primavera
- Cartão: Brilhante dia de outono
- Cartão: Dia de verão
- Cartão: Dia de sol
- Cartão: Manhã de nuvens

1.3.4 “*Meio de transporte*”

- Cartão: Asas de um pássaro
- Cartão: Camelo
- Cartão: Cavalo branco
- Cartão: Carruagem
- Cartão: Unicórnio

1.3.5 “Personagens”

- Cartão: Marinheiro
- Cartão: Extraterrestre
- Cartão: Lenhador
- Cartão: Príncipe
- Cartão: O jogador de futebol

1.4 Análise global e comparativa das atividades

1.4.1 Como veem a escola

- Escola interior
- Escola exterior

1.4.2 Adjuvantes e oponentes

1.4.3 Estado de espírito

1.4.4 Meio de transporte

1.4.5 Personagens

• Dimensão 2 – **COMUNIDADE**

1. Análise de conteúdo parcelar por referência a cada um dos grupos de crianças

1.1. Análise de conteúdo das atividades do 2º CEB, 6º ano

1.1.1 “Como veem a comunidade”

- Cartão: Belo castelo
- Cartão: Castelo assombrado
- Cartão: Planeta distante
- Cartão: Ilha perdida
- Cartões: Jardim e Alto mar
- Cartão: Bela floresta

1.1.2 “Personagens”

- Cartão: Príncipe
- Cartão: Donzela
- Cartão: Lenhador
- Cartão: Extraterrestre

- Cartão: Marinheiro

1.1.3 “*Estado de espírito*”

- Cartão: Um dia de primavera
- Cartão: Brilhante dia de outono
- Cartão: Noite escura e fria
- Cartão: Dia de nevoeiro

1.2. Análise de conteúdo das atividades do 3º CEB, 8º ano

1.2.1 “*Estado de espírito*”

- Cartão: Dia de sol
- Cartão: Dia de sol e chuva
- Cartão: Dia de verão
- Cartão: Noite de verão
- Cartões: Manhã de nevoeiro e Noite cheia de estrelas
- Cartão: Dia de desespero

1.2.2 “*Como veem a comunidade*”

- Cartão: Planeta distante
- Cartão: Jardim maravilhoso
- Cartão: Belo Palácio
- Cartão: Floresta encantada
- Cartão: Paraíso
- Cartão: Castelo assombrado e Ilha isolada no mar

1.2.3 “*Meio de transporte*”

- Cartão: Camelo
- Cartões: Caracol; Tartaruga; Camelo a puxar uma carroça; Asas de um pássaro e Camelo
- Cartão: Carruagem

1.2.4 “*Personagens*”

- Cartão: O marinheiro
- Cartão: Princesa
- Cartão: Professora
- Cartão: O lenhador

1.3 Análise global e comparativa das atividades

1.3.1 Estado de espírito

1.3.2 Como veem a comunidade

1.3.3 Personagens

IIIª Parte - Balanço final

Referências Bibliográficas

Anexos

Índice de quadros

Quadro 1 – Processo de recolha de informações dadas, locais, atores e atividades desenvolvidas - síntese

Quadro 2 – Síntese do total de composições obtidas por grupo-turma

Quadro 3 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das descrições dos desenhos

Quadro 4 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das composições

Quadro 5 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das composições

Quadro 6 – Síntese das informações relativas à Cantina/Alimentação

Quadro 7 - Síntese das informações relativas às Salas de Aula

Quadro 8 – Síntese das informações relativas às Salas de Convívio/Espaços de Convívio

Quadro 9 - Síntese das informações relativas aos Materiais Escolares

Quadro 10 - Síntese das informações relativas aos materiais/equipamentos para o espaço físico

Quadro 11 – Síntese das informações relativas à Biblioteca

Quadro 12 – Síntese das informações relativas aos WC

Quadro 13 – Síntese das informações relativas aos corredores da escola

- Quadro 14** – Síntese das informações relativas ao espaço do recreio em geral
- Quadro 15** – Síntese das informações relativas ao campo de futebol
- Quadro 16** – Síntese das informações relativas ao recreio/diversão
- Quadro 17** – Síntese das informações relativas aos espaços ambicionados
- Quadro 18** – Síntese das informações relativas à Natureza do espaço exterior
- Quadro 19** – Síntese das informações recolhidas sobre o Edifício Escola
- Quadro 20** – Síntese das informações relativamente aos professores(as)
- Quadro 21** – Síntese das informações relativas aos alunos(as)
- Quadro 22** – Síntese das informações relativas aos funcionários(as)
- Quadro 23** - Síntese das informações relativas às Aulas - sugestões
- Quadro 24** – Síntese das informações mais significativas na abordagem da escola
- Quadro 25** – Síntese das informações relativas aos espaços para construir
- Quadro 26** – Síntese das informações relativas aos aspetos/espacos para melhorar/mudar
- Quadro 27** – Síntese das informações relativas aos habitantes em geral
- Quadro 28** – Síntese das informações relativas aos Amigos
- Quadro 29** – Síntese das informações relativas às ambições gerais
- Quadro 30** – Síntese das informações relativas ao que gostam
- Quadro 31** – Síntese das informações mais significativas na abordagem da comunidade
- Quadro 32** - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da atividade do 1º CEB
- Quadro 33** - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da atividade no 2º e 3º CEB
- Quadro 34** – Síntese das informações sobre a escola interior
- Quadro 35** – Síntese das informações sobre a escola exterior
- Quadro 36** – Síntese das informações sobre os Adjuvantes que encontram na escola
- Quadro 37** – Síntese das informações sobre os Oponentes que encontram na escola
- Quadro 38** – Síntese das informações sobre o estado de espírito que apresentam quando vão para a escola
- Quadro 39** – Síntese das informações sobre o meio de transporte que apresentam

quando vão para a escola

Quadro 40 – Síntese das informações obtidas com os cartões referentes às personagens

Quadro 41 – Síntese das informações relativas ao meio de transporte

Quadro 42 – Síntese das informações obtidas sobre o estado de espírito que apresentam na comunidade

Quadro 43 – Síntese das informações obtidas sobre o modo como veem a comunidade

Quadro 44 – Síntese das informações obtidas através dos personagens selecionados para a comunidade

Índice de anexos

Anexo I - Análise dos processos de recolha de informações junto das crianças (**Consiste no Anexo III** deste relatório de estágio)

Anexo II - Quadro 33: Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da atividade no 2º e 3º CEB (**Consiste no Anexo X** deste relatório de estágio)

Anexo III - Síntese dos dados obtidos com as descrições dos desenhos das crianças do Jardim de Infância

Anexo IV – Síntese dos dados obtidos com a atividade do 1º CEB

Anexo V - Síntese dos dados obtidos com a atividade do 2º CEB

Anexo VI – Síntese dos dados obtidos com a atividade do 3º CEB

Introdução

O projeto “*A nossa voz vale +*” visa o “(...) levantamento das necessidades/representações da comunidade educativa, sobre os tempos, os espaços e os contextos onde se aprende e ensina.” (Carta, 28 de maio). Através da coleta das opiniões das crianças, propõe-se aceder às “(...) imagens/representações que as crianças/jovens detêm sobre os diferentes contextos onde interagem: as suas escolas, as suas casas, as suas famílias, os espaços públicos onde vivem os seus quotidianos e interagem com os outros significativos.” (*Idem*).

Com este projeto, a Câmara Municipal (CM) pretende dar voz às crianças e jovens do concelho de Valongo e, assim, conhecer seus “sonhos transformadores” (*ibidem*) da realidade, a fim de que as mudanças sociais que possam vir a ser implementadas sejam informadas e levem em consideração as necessidades e exigências destes cidadãos. Com efeito, um projeto intitulado como “*A nossa voz vale +*”, que tem a finalidade de dar a voz às crianças, apresenta-se desde logo como inovador, já que isso implica pôr em causa a visão tradicional que considera as crianças como incompetentes, incapazes de se apropriar dos espaços que a rodeiam e dependentes do adulto.

Neste sentido, procura-se de seguida devolver os resultados da análise de conteúdo das informações recolhidas junto das crianças e jovens através da realização de composições efetuadas em contexto escolar e das atividades dinâmicas também desenvolvidas.

Para uma melhor exposição dos resultados obtidos, o presente relatório organiza-se do seguinte modo:

- na primeira parte, dá-se conta de todo o processo de recolha das opiniões das crianças e jovens que envolveu o uso de *desenhos e sua descrição* (JI) bem como a elaboração de *redações*, seguindo-se a sua análise de conteúdo parcelar e, depois comparada;
- na segunda parte, dá-se conta de todo o processo de recolha das opiniões das crianças e jovens que envolveu o uso *atividades dinâmicas*, seguindo-se a sua análise de conteúdo parcelar e, depois comparada;
- na terceira parte, apresentam-se considerações finais.

1ª PARTE - As opiniões das crianças e jovens expressas através do uso de desenhos e sua descrição e elaboração de redações

A - Procedimentos metodológicos

1. Procedimentos de recolha de informação

1.1. Acerca da composição e representatividade da amostra

Na impossibilidade de recolher informações de *todas* as crianças e jovens do concelho de Valongo em tempo útil, a CM optou por seleccionar uma amostra em função do último ano de cada nível de ensino escolar. Excetuando o caso do JI em que o processo de seleção das crianças ocorreu com o contributo da educadora representante do pré-escolar, no 1º ciclo, as crianças do 4º ano foram apontadas pelas professoras bibliotecárias como as mais capazes de realizar as composições. Este critério foi replicado no 2º CEB. Porém, no caso da seleção da turma de 3º CEB tal não foi possível, visto que os jovens do 9º ano estão em ano de exames nacionais. Assim sendo, foi seleccionada uma turma de 8º ano.

Por conseguinte, a recolha de informações diz respeito, apenas, a um total de 60 crianças e 25 jovens, representando apenas 6,40% das/os que existem no conselho.

1.2. Acerca dos procedimentos metodológicos realizados

Para a recolha de informações junto das crianças e jovens, a CM utilizou como principal procedimento metodológico a realização de atividades dinâmicas e, ainda, a elaboração de composições pelas crianças e jovens que já frequentam o 1º, 2º e 3º CEB.

No que se refere à realização das atividades, estas foram desenvolvidas:

- i) no contexto do JI da Escola A com a educadora de infância e implicou a produção individual de um desenho pelas crianças sobre a “*Escola dos meus sonhos...*”, seguido do registo escrito da sua descrição pelo(a) respetivo(a) autor(a), feito pela educadora;
- ii) no contexto da Biblioteca da Escola A e implicou o uso de um *power point*, com versos⁵⁰, sobre a “*Escola com dias de todas as cores...*”, seguido da auscultação das crianças em torno dos dias na escola que são bons e/ou maus;

⁵⁰ “(...) Cada dia é diferente, e cada um sua cor tem... Mas todos são importantes, pois nos levam mais além! Há dias que são amarelos como o sol e como as flores... Nesses dias há alegria, não há lágrimas nem temores. Outros são cor-de-laranja como o sumo, tão docinhos...Esses são dias bem cheios, de brincar com os amiguinhos! Também há dias vermelhos como o sol, ao fim da tarde... Neles não há tempo para tudo, são cheios de atividade! Por vezes vêm os dias azuis cheios de calma e de paz... Quando tudo está tranquilo e corre

iii) no contexto da Biblioteca da Escola EB 2/3 Z e implicou o uso de cartões com diversas imagens⁵¹, a partir das quais se previu a sua transposição para a realidade, através da imaginação das crianças e jovens, seguido da auscultação das crianças e jovens para captar as representações que detêm acerca da escola e comunidade.

A recolha de informações ocorreu em quatro sessões realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2010 (cf. quadro 1):

- no dia 21 de outubro, com uma turma de vinte crianças a frequentar o Jardim de Infância da Escola A;
- no dia 28 de outubro com uma turma de dezoito crianças do 1º ciclo da Escola A a frequentar o 4º ano;
- no dia 12 de novembro com uma turma de vinte e duas crianças do 2º ciclo da Escola EB 2/3 Z, a frequentar o 6º ano;
- no dia 18 de novembro com uma turma de vinte cinco jovens do 3º ciclo da Escola EB 2/3 Z, a frequentar o 8º ano

Quadro 1 – Processo de recolha de informações datas, locais, atores e atividades desenvolvidas - síntese

| | <i>Local</i> | Atores envolvidos | | Atividade desenvolvida |
|---------|---------------------|--|---------------------------|---|
| | | <i>Adultos</i> | <i>Crianças/Jovens</i> | |
| 21 Out. | Jl da Escola A | 1 Educ. infª | 20 crianças | Elaboração de um desenho intitulado como “ <i>A escola dos meus sonhos...</i> ”. Descrição de cada desenho pelo/a respetivo/a autor/a. |
| 28 Out. | Biblioteca Escola A | 2 profªs bibliotecárias e 1 prof. da turma | 18 crianças do 4ºa/1º CEB | Apresentação de um power point intitulado como “ <i>Uma escola com os dias de todas as cores</i> ”. Debate sobre a escola com as crianças. |
| | Sala de aula | profª da turma | | Elaboração de composições pelas crianças |

bem o que se faz. Os dias verdes são cheios de criatividade e imaginação, há projetos a nascer e ideias até mais não! Mas também há dias roxos, um pouco tristes, por vezes, quando não correm tão bem... quando acontecem reveses! (...). (Atividade 1ºCEB, 28 de outubro 2010).

⁵¹ O primeiro conjunto de cartões mostrava personagens (*extraterrestre, príncipe, lenhador, marinheiro, donzela*); o segundo conjunto representava o estado de espírito dos alunos quando iam para a escola e comunidade (*manhã escura e fria, numa manhã de nevoeiro, brilhante dia de outono, dia de primavera*); o terceiro conjunto de cartões apresentava a forma como se deslocavam para a escola e para a comunidade (*num cavalo branco, numa carruagem, num camelo, nas asas de um pássaro*); o conjunto seguinte pretendia expor a forma como os alunos se sentem no interior e exterior da escola (*numa ilha perdida no oceano, jardim maravilhoso, planeta distante, castelo assombrado, belo palácio, densa floresta*) e para finalizar a atividade era apresentado um conjunto de cartões que se referiam aos adjuvantes e oponentes da escola (*um amigo, um génio bom, uma fada, ou um peixe que fala e uma múmia que fala, um pirata, um génio mau ou uma bruxa muito má*, respetivamente).

| | | | | |
|------------|-------------------------------|--|---------------------------------|--|
| 12 Nov. | Biblioteca da Escola EB 2/3 Z | 2 prof ^{as} bibliotecária s e 1 prof. da turma | 22 crianças do 6ºa/2º CEB | Uso de cartões com determinadas imagens, as quais tinham de ser transpostas para a realidade da escola/comunidade. |
| 18 Nov. | | | | Elaboração de composições pelas crianças |
| 16 Dez. | | 2 prof ^{as} bibliotecárias e 1 prof. da turma | 25 jovens do 8ºa/3º CEB | Uso de cartões com determinadas imagens, as quais tinham de ser transpostas para a realidade da escola/comunidade. |
| | | | | Elaboração de composições pelos jovens. |

1.2.1. Acerca da recolha de informações: as descrições das crianças acerca dos seus desenhos e as composições das crianças

A escrita das descrições das crianças do JI foi levado a cabo pela educadora de infância, após as crianças terem acabado o seu desenho: a educadora ia chamando para a sua beira, uma criança de cada vez para que, individualmente, as vinte crianças descrevessem o seu desenho. Desta forma, olhando para o desenho a educadora perguntava à criança como era a sua escola de sonho e o que continha. Por vezes, algumas crianças não se mostravam muito autónomas na descrição e aí, a educadora direcionava o seu discurso para alguns aspetos do desenho das crianças.

A escrita das composições pelas crianças e jovens ocorreu na escola i) em contexto *sala de aula*, apenas com a professora do 1ºciclo; ii) em contexto *biblioteca* com as professoras bibliotecárias, e com as professoras dos respetivos níveis de ensino.

Em ambos os casos as professoras solicitaram às crianças e jovens que procurassem definir a sua escola ideal com base no que a escola precisa para que haja uma melhor aprendizagem. Neste momento, foi referido pelas professoras que as composições não deviam ser elaboradas apenas segundo a vertente diversão mas tendo em consideração as questões: “*O que gosto na minha escola? O que mudaria para que ela se transformasse na.... Escola dos meus sonhos.*”⁵². Para além disso, na turma de 2º e 3º CEB, que abordou a vertente Comunidade, foi também pedido que realizassem uma composição seguindo as questões: “*O*

⁵² Retirado da capa do documento onde as composições foram elaboradas

*que gosto na minha comunidade? O que mudaria para que ela se transformasse na.... Comunidade dos meus sonhos.”*⁵³.

Isto significa que para o acesso às crianças, a CM usou como atores privilegiados nas instituições escolares, além de uma educadora de infância e das duas professoras bibliotecárias da Escola EB 2/3 Z, três professores/as dos respetivos níveis de escolaridade.

Posto isto, a análise que se segue basear-se-á no material obtido

- na sessão com o JI, quando cada criança descrevia o seu desenho,
- nas sessões com as turmas do 1º, 2º e 3º CEB, nas quais as crianças e jovens elaboraram a sua composição.

Relativamente ao material adquirido na segunda sessão da turma de 1º CEB, que é constituída por 18 crianças, obtiveram-se, apenas, 17 composições, ficando a faltar a de uma criança que não participou na primeira sessão da atividade dinâmica do *power point*. Com a turma de 2º CEB, que é composta por 22 crianças, também não se alcançou o número total de composições, porque, i) duas crianças de ensino especial não foram incluídas na atividade; ii) uma criança nunca participou apesar de ter estado presente na realização da atividade; iii) uma criança não esteve na escola no dia em que se desenvolveu a sessão da elaboração das composições na biblioteca. Desta forma, obtiveram-se apenas 18 composições do 6º ano.

No que se refere à turma de 3º CEB que participou no projeto “*A nossa voz vale +*” e é composta por 25 jovens, temos simplesmente 24 composições porque um(a) dos jovens não esteve presente na sessão da elaboração das composições. Neste sentido, a recolha de informações através da elaboração das composições diz respeito, unicamente, a um total de 35 crianças e 24 jovens (cf. quadro 2):

Quadro 2 – Síntese do total de composições obtidas por grupo-turma

| Grupo-turma | Ano | Nº total crianças | Nº parcial de composições |
|--------------------------------|------------|--------------------------|----------------------------------|
| JI | ---- | ---- | ---- |
| 1º CEB | 4º ano | 18 | 17 |
| 2º CEB | 6º ano | 22 | 18 |
| 3º CEB | 8º ano | 25 | 24 |
| Nº total de composições | | | 59 |

⁵³ Retirado da capa do documento onde as composições foram elaboradas

Os registos obtidos foram separados por referência ao tipo de instituição (JI e Escola) e, neste último, reagrupados por nível de escolaridade. A cada um destes registos foi atribuída uma letra.

2. Acerca dos procedimentos de análise das informações contidas nas descrições dos desenhos e composições das crianças

A análise de conteúdo é uma etapa de investigação e/ou intervenção que pretende a descrição do conteúdo das mensagens obtidas e, assim, a inferência de conhecimentos relativos ao objeto de estudo. Para se realizar esta análise, é importante que inicialmente seja efetuada uma pré-análise da situação, isto é, uma leitura flutuante sobre os dados obtidos. No decorrer deste trabalho inicial, vai-se explorando o material recolhido e consequentemente, interpretando-o. É nesta sequência que vão emergindo categorias de análise que permitem organizar o material recolhido e reunir as informações por ordem de importância.

Com efeito, com a análise de conteúdo realizada neste documento foi possível desagregar as informações recolhidas através das composições e descrições das crianças do JI em unidades de sentido, as quais, foram sujeitas a sucessivas aglutinações por processos de analogia de sentido com vista ao seu reagrupamento em categorias. Desta forma, a análise efetuada procurou, por um lado, ter em consideração os objetivos que norteiam o Projeto em causa - levantamento das necessidades/representações da comunidade educativa, sobre os tempos, os espaços e os contextos onde se aprende e ensina – e, por outro, as perspetivas das crianças e jovens contidas no material recolhido.

2.1. Categorias emergentes da análise das descrições dos desenhos (JI)

No caso da análise de conteúdo das descrições dos desenhos pelas crianças do JI, verifica-se a presença de uma grande categoria – *Escola* – que é apresentada pelas crianças através de uma subcategoria - *Espaços* (86 ref^{as}) - que advém dos aspetos que compõem os seus desenhos e que se especifica, por ordem de relevância em três sub-subcategorias, nomeadamente, *espaço exterior* (38 ref^{as}); *espaço interior* (34 ref^{as}) e *escola edifício* (14 ref^{as}); e que, por sua vez, se desdobram em alguns aspetos (cf. quadros 3):

Quadro 3 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das descrições dos desenhos

| A - Categoria <i>Escola</i> e suas sub-categorias | | | T |
|---|--------------------------------|--|----|
| A.1. Espaços | A. 1.1 Espaço exterior | A. 1.1.1 Diversão/recreio (21c ⁵⁴) | 38 |
| | | A. 1.1.2 Natureza (17 c) | |
| | A. 1.2. Espaço interior | A. 1.2.1 O que tem a escola (13 c) | 14 |
| | | A. 1.2.2 O que deve ter a escola (1c) | |
| | A. 1.2. Escola edifício (14 c) | | 14 |
| Total de ref ^{es} | | | 66 |

2.2. Categorias emergentes da análise das composições (escolas)

No caso da análise de conteúdo das composições realizadas nas escolas, as subcategorias que emergiram de acordo com os vários aspetos referidos pelas crianças e jovens nas suas descrições e composições dão corpo e confluem para duas grandes categorias - a *Escola* (304 ref^{as}) e a *Comunidade* (80 ref^{as}).

No que concerne aos dados obtidos sobre a primeira grande categoria, estes serão analisados segundo quatro sub-categorias, nomeadamente, i) *espaços escolares* (202 ref^{as}) que se multiplica em três sub-sub-categorias: *os espaços interiores* (135 ref^{as}), *espaços exteriores* (80 ref^{as}) e *a escola edifício* (4 ref^{as}) sendo que cada um deles, por sua vez, se desdobra numa miríade aspetos; ii) *pessoal* (51 ref^{as}), que se sub-divide em três sub-sub-categorias; iii) *aulas* (31 ref^{as}) (cf. quadro 4):

Quadro 4 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das composições

| A - Categoria Escola e suas sub-categorias | | | T |
|---|--------------------------------|--|------------|
| A. 1. Espaço escolar | A. 1.1. Espaço interior | A. 1.1.1. Cantina (41 = 20 c + 21j) | 132 |
| | | A. 1.1.2.1. Salas de aula (22 = 15c + 7j) | |
| | | A. 1.1.2. Salas (32) | |
| | | A. 1.1.2.2. Sala de convívio (8 = 3c + 5j) | |
| | | A. 1.1.2.3. Sala de estudo (2j) | |
| | | A. 1.1.2.4. Sala de JI (2c) | |
| | | A. 1.1.3.1. Escolares (19 = 14c + 5j) | |
| | | A. 1.1.3. Materiais A. 3.1.3.2. Para espaço físico (8 = 3c + 5j) | |
| | | A. 1.1.4. Biblioteca (23 = 11c + 12j) | |
| | A. 1.2. | A. 1.1.5. WC (8 = 1c + 7j) | 80 |
| | | A. 1.1.6. Corredores (2 = 1c + 1j) | |
| | | A. 1.1.7. Balneários (1c) | |
| A. 1. Espaço escolar | A. 1.2. | A. 1.1.8. Bufete (1j) | 80 |
| | | A. 1.2.1. Recreio 1.2.1.1 Recreio em geral (33 = 12c + 21j) | |

⁵⁴ Esta informação remete o número de crianças (c) ou jovens (j) que referem nas composições esta categoria.

| | | | |
|---------------------------------|--|---|-----|
| | Espaço exterior | 1.2.1.2. Campo de futebol ($17 = 15c + 2j$) | |
| | | 1.2.1.3. Diversão ($13 = 9c + 4j$) | |
| | | A. 1.2.2. Espaços ambicionados ($16 = 9c + 7j$) | |
| | | A. 1.2.3. Natureza ($3 = 1c + 2j$) | |
| | A.1.3. Escola “edifício” ($4 = 2c + 2J$) | | 2 |
| A. 2. Pessoal | A. 2.1. Professor@s) ($18 = 17c + 1j$) | | 51 |
| | A. 2.2. Alun@s) ($17 = 12c + 5j$) | | |
| | A. 2.3. Funcionári@s) ($16 = 11c + 5j$) | | |
| A. 3 Aulas ($39 = 25c + 14j$) | | | 39 |
| Total de ref ^{as} | | | 304 |

Quadro 5 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa das composições

| B - Categoria <i>Comunidade</i> e suas sub-categorias | | T |
|--|--|-----------|
| B. 1. Espaços | B. 1.1. Para construir ($17 = 7c + 10j$) | 33 |
| | B. 1.2. Para melhorar ($16 = 8c + 8j$) | |
| B. 2. Pessoas | B. 2.1 Habitantes em geral ($17 = 4c + 13j$) | 20 |
| | B. 2.2 Amigos | |
| B. 3. Expectativas ($17 = 9c + 17j$) | | 17 |
| B. 4. O que gostam ($10 = 1c + 9j$) | | 10 |
| Total de ref^{as} | | 80 |

No que se refere à grande categoria *Comunidade* as sub-categorias emergentes da análise remetem para i) *as pessoas* que habitam na comunidade; ii) *os espaços*, desdobrados internamente entre *os que existem* e *os que devem ser construídos*; iii) *as expectativas* apresentadas pelas crianças e jovens (cf. quadro 5).

B. Análise de Conteúdo das descrições dos desenhos e das redações

• Dimensão 1 – ESCOLA

1. Análise de conteúdo parcelar por referência a cada um dos grupos de crianças

1.1. Análise de conteúdos das descrições dos desenhos pelas crianças do JI

Começa-se por salientar que os dados obtidos na sessão com o Jardim de Infância remetem essencialmente para o *espaço exterior da escola* (38 ref^{as}). Isto porque, a abordagem feita por estas crianças sobre a escola prende-se, simplesmente, à imagem que detêm sobre a mesma e sobre o seu exterior. Visto que o objetivo da sessão era obter desenhos que representassem a perspectiva das crianças sobre o que consideram necessário para que a sua

escola/sala de aula seja a escola dos seus sonhos, os resultados adquiridos cingem-se ao modo como veem a escola enquanto edifício e o que gostariam de ter no espaço exterior.

A sessão do JI permite-nos olhar para o **espaço exterior** somente a partir de duas subcategorias, nomeadamente *diversão-recreio* e *natureza*.

No que se refere à abordagem das crianças sobre o exterior através da *diversão-recreio* (21ref^{as}) percebe-se a intenção de adquirir equipamentos de entretenimento, essencialmente, baloiços e escorregas:

“E.I – E o que tinha lá na escola para os meninos se divertirem?

B – Tinha **escorrega, baloiços** e tinha também coisas divertidas para eles brincarem.”

(...)

“E.I – (...) Como é que era mais a escola?

R – **Tinha escorrega** para eles (segundos a pensar)

E.I – Se divertirem?

R – Sim. E também tinha **um baloiço**.”

(...)

“E.I – (...) Agora é a(o) M. M, a tua escola como era?

M – Tinha um **escorrega**.

E.I – Mais?

M – Um **baloiço**, (...)”

(...)

“E.I – E como estão os meninos?

C – Estão felizes.

E.I – E o que estão a fazer?

C – Estão a **brincar cá fora**.

E.I – Onde?

C – No **baloiço, no escorrega**, e alguns a **brincar na areia**.”

(...)

[Enquanto a E.I apontava para o desenho da criança]

“E.I – E aqui?

Ca – Os meninos.

E.I – O que eles estão a fazer?

Ca – A **brincar**.

E.I – Onde?

Ca – No **baloiço**.”

(...)

“E.I – (...) Agora é a nossa amiga L. Vá lá, como era a tua escolinha?

L – Tinha **baloiços, insufláveis, tinha futebol, basquete...**” (excertos dos registos da sessão com o JI, 21 de outubro)

A alusão ao *espaço exterior* através da *natureza* advém de 17 desenhos nos quais os aspetos mais salientados foram animais e plantas:

“E.I – (...) Agora vai ser a R. A R vai dizer como era a escola dela.

R – **Tinha borboletas...**

E.I – Era muito...

R – Grande. Tinha **passarinhos**, tinha um ninho...” [a criança foca o seu discurso na questão da natureza]

(...)

“E.I – E o jardim? Como era?

M – Tinha **relva, flores.**”

(...)

“Mt – A minha escola tem meninos, tem uma **flor**, (...) e tem uma **árvore**”.

(...)

“E.I – (...) Agora é a N. Fala da tua escola (segundos em silêncio). A tua escola...

N – Tem **árvores**...

E.I – Como é que são as árvores?

N – São macias, têm um ninho e três meninas cá fora a apanhar folhas para fazer trabalhos.”

(...)

[Depois de falar que a escola tinha número de porta]

“E.I – Exatamente. É o 123. Muito bem. A escola da nossa amiga ... (interrompida pela C)

C – E tem uma casa na árvore que é dos **esquilinhos**.

E.I – Então tem esquilinhos a tua escola de sonho? A criança C acenou com a cabeça que sim”.

(...)

“G - E isto era um **esquilo** a comer uma bolota (...)”[Esta criança descreveu o seu desenho sempre a apontar para o papel e a dizer o que era]

(excertos dos registos da sessão com o JI, 21 de outubro)

Depois da sub-categoria *espaço exterior*, surgem com a mesma significação quantitativa, as sub-categorias *escola edifício* e a *escola interior* (ambas com 14 ref^{as}).

A escola enquanto edifício é referida por um número significativo de crianças, sendo de salientar que grande parte dos desenhos elaborados apresentavam o edifício escola com diversas *cores*:

[No momento da descrição dos desenhos, após a criança R ter referido que a escola que desenhou tinha baloiço]

“E.I – Ai que bom. E a escola como é que era? Era uma escola como?

R – **Era verde.**

E.I – Era verde (voltou a salientar). É esperança. Era uma escola cheia de esperança, não era?

R – E tinha **vermelho.**

E.I – E tinha...

R – **Muitas cores.”**

(...)

“E.I – (...) E o que tem mais a tua escola?

N – **Tem cores, verde clarinho, azul-escuro, vermelho, laranja, cor-de-rosa escuro, verde-escuro e castanho.”** (excertos dos registos da sessão com o JI, 21 de outubro)

Para além da ênfase verificada sobre as cores, a escola de sonho das crianças do JI é apresentada e descrita como sendo, sobretudo, ampla e airosa. Nas suas palavras:

“E.I – (...) E era grande ou pequenina?

L – Era **grande, gigante.”**

(...)

“E.I – (...) R fala da tua escolinha.

R – (...) **tem janelas, uma porta (...)**”.

(...)

“E.I – Boa. Agora é a Ar. Ar fala-nos da tua escolinha.

Ar – A minha escola era gira.

E.I – Como é que ela era?

Ar – **Grande.**

E.I – Tinha muitas...

Ar – **Janelas (...)**”.

(...)

“E.I – (...) Como é a tua escolinha?

An – (...) **tem muitas janelas...”**. (excertos dos registos da sessão com o JI, 21 de outubro).

Num desenho de uma criança, a escola aparecia em forma de castelo. Quando a educadora dialoga com esta para perceber o que estava presente no desenho e o seu significado, conclui o pensamento da criança assumindo que a escola de sonho da criança B é um castelo:

“E.I – O que tens no teu desenho da escola de sonho, meu amor?

B – Tenho corações, no alto do castelo.

E.I – Então a tua escola era um castelo, não era?

B - Sim..." (Registo da sessão com o JI, 21 de outubro).

As informações alcançadas através das crianças do JI acerca do *espaço interior* da escola resumem-se a dois aspetos, salientados por 14 crianças, que se distinguem entre *aquilo que a escola contém* ou *deve conter*. Assim, é referido por 13 delas que a escola é composta por meninos a estudar e/ou brincar:

"E.I – Agora vamos ver a C. C agora é a tua escola.

C – A minha escola tem **muitas cores**.

E.I – Sim... e os meninos?

C – Tem muitos meninos.

E.I – E como estão os meninos?

C – Estão felizes.

E.I – E o que estão a fazer?

C – **Estão a brincar (...)**".

(...)

[Após a criança An referir o que tem a sua escola de sonho que desenhou]

"E.I – E os meninos que estão a fazer?

An – **Estão a estudar.**" (excertos dos registos da sessão com o JI, 21 de outubro).

Para além disso, é referido por uma criança que a sua escola de sonho tem coisas divertidas para brincar:

"E.I – E o que tinha lá na escola para os meninos se divertirem?

B – Tinha (...) **coisas divertidas para eles brincarem.**" (excertos dos registos da sessão com o JI, 21 de outubro).

Em suma, as crianças do JI parecem relevar, essencialmente:

- o espaço exterior do JI e a sua dimensão lúdica e da natureza,
- a descrição do JI, quer nos aspetos materiais do que ela contém quer do edifício.

1.2. Análise de conteúdo das composições das crianças e jovens da escola

• No 1º CEB, 4º ano

No que se refere à grande categoria "**Espaço**" (65 ref^{as}), na sub-categoria *espaço exterior* da escola (28 ref^{as}), denota-se uma ênfase em torno do *recreio* (21 ref^{as}). Desde logo, nota-se um conjunto de 10 crianças que expõe informações referentes ao *campo de futebol da escola*.

Através das informações obtidas, verifica-se que a vontade de adquirir novas balizas para o campo é um tópico comum em todos os discursos das crianças:

“Devia, também, ter umas **balizas**.” (F);

“Podia ter, também, mais um **cesto de basquetebol e balizas para o futebol**” (C); “Esta escola para ser a escola dos meus sonhos era preciso mudar: porem **balizas no campo**, (...)” (I);

“No campo de futebol devia de haver **relva sintética e balizas**.” (Q);

“ (...) o campo de futebol ter **relvado**.” (N);

“Eu gostava de ter um campo de futebol com **relva e balizas a sério** (...)” (H).

Neste seguimento, compreende-se que as informações adquiridas permitem salientar a importância atribuída à melhoria do campo de futebol no sentido de lhes facilitar as brincadeiras e de as tornar mais reais. Mas para além disso, na opinião de 6 crianças, o *recreio* é um espaço de diversão e por essa razão deveria ser composto por outros equipamentos para brincar:

“Havia de ter **escorregas e baloiços**.” (D);

“A coisa que eu gostava de ter na escola era uma piscina, **escorregas...**” (K);

“(...) também **queira material para fazer pistas de carros**.” (L).

Ainda sobre o *espaço exterior, recreio*, denota-se a atribuição de uma ênfase em torno do “*espaço em geral*”. A sua alusão é efetivada por 5 crianças que expõem a vontade de o melhorar e a necessidade de exercer sobre ele, um maior cuidado:

“Para tornar esta escola limpa, deviam arrumar o *recreio* porque acho-o muito sujo. Também podiam pô-lo mais espaçoso.” (O);

“Não gosto (...) do *recreio* porque é sujo e tem muita terra. (...) Eu mudaria o *recreio* (...)” (N).

É certo que a opinião da criança N, cinge-se, apenas, à intenção de mudar o *recreio* e, assim, suscita dúvidas sobre a sua verdadeira intenção. Porém, através das restantes referências sobre este espaço evidencia-se a insatisfação que as crianças apresentam sobre o ambiente, o tamanho e o aspeto do *recreio*.

Nesta sequência de considerarem importante melhorar o *recreio*, emerge um outro aspeto relacionado com o espaço exterior da escola, nomeadamente, os *espaços ambicionados* pelas crianças (7 ref^{as}). A partir da opinião de duas crianças, percebe-se a relação existente entre o *recreio* e os espaços que perspetivam:

“Melhorava o recreio e punha um grande salão onde os alunos se instalassem nos dias de chuva.” (A);

“Eu gostava de ter um campo de futebol (...) a sério e quando estivesse a chover punha-se um coberto.” (H).

Esta pretensão é partilhada por mais 2 crianças que focam o seu discurso na importância de se construírem espaços destinados ao recreio em dias de chuva:

“Acho também que devia haver uma sala enorme para nos dias de chuva, fazermos lá o recreio.”

(E);

“(...) nos dias de chuva [devia existir] uma sala para fazermos lá o recreio e vermos filmes (...). Podíamos construir uma cobertura à volta da escola toda [e] assim, quando chovesse podíamos ir para lá brincar.” (D).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, 2 crianças especificam a sua intenção sobre a construção de espaços opcionais para os dias de chuva, através da menção de *diversos equipamentos de diversão*:

“Quando chovesse devia ter uma sala grande, com muitos jogos e mais coisas divertidas para ficarmos na hora do recreio.” (Q);

“Também gostaria que tivesse uma sala para quando estivesse a chover irmos para lá jogar jogos no computador, ver filmes e montar puzzles.” (F).

Apetrechar estes espaços com jogos e brincadeiras mostra-se um aspeto imprescindível pois, se o tempo de recreio se destina à diversão, nem os dias de chuva devem impedir as crianças de usufruírem do espaço de tempo a que têm direito.

No que se refere à subcategoria *espaços interiores*, designadamente as *salas de aula* (13 ref^{as}) surgiram dúvidas com algumas composições pela sua generalidade. Mesmo no caso em que a criança autora de uma composição começa por expor o que a sala podia compreender, nomeadamente *“quadro interativo, computadores, etc”*, ela termina com a afirmação genérica de que *“Eu mudaria (...) as salas (...)”* (N). Coloca-se então a questão se será viável assumir que a criança estava a referir a sala de aula anteriormente mencionada ou se, pelo contrário, estava a idealizar outras alterações que não explicitou.

Outro aspeto relacionado com o espaço interior da escola é a diversidade de *objetos, materiais e equipamentos* que aí existem, e estas crianças não parecem alheadas da sua existência ou não. A importância de se adquirir mais material para a escola é referida por 4

crianças porque “os materiais que a escola tem são bons e que ajudam a perceber melhor a matéria” (E).

No entanto, prevalecem afirmações sem grande especificação além de uma maior quantidade ou de estarem em melhores condições e qualidade:

“Para esta escola ser dos meus sonhos, gostava que [tivesse] (...) mais material escolar.” (M),

“Ah! Acrescentaria também novos materiais e melhores.” (G).

Fica assim por esclarecer de que materiais específicos estarão estas crianças a falar, pois só é possível perceber as necessidades e exigências destes cidadãos se a informação obtida for detalhada.

Em contraste com este tipo de afirmações generalistas, identificou-se uma incidência na necessidade da escola obter mais instrumentos informáticos, nos quais incluem os quadros interativos⁵⁵:

“(...) há coisas que eu gostaria de mudar, como os quadros do giz, por quadros interativos, porque alguns alunos sofrem de alergia ao pó e ao giz, logo é por causa da saúde.” (G);

“Devia ter aqueles quadros interativos.” (K).

Neste contexto é de estranhar que apenas uma criança tenha mostrado a sua vontade de ter um computador como instrumento de aprendizagem, pois como refere: “Gostava de ter computadores em cima das mesas (...)” (L).

Finalmente, as crianças referem ainda a necessidade de dotar de mais conforto as cadeiras da escola, conforto este formulado nos seguintes termos:

“Nas salas de aula punha nas cadeiras uma almofada por baixo” (P);

“Na escola punha cadeiras mais pequenas, ao nível dos alunos, (...)” (A)

Ainda nesta subcategoria, espaço interior, a **biblioteca** é referida por 6 crianças que salientam a vontade de a aumentar:

⁵⁵ Esta enorme incidência (10) sobre os quadros interativos levanta um conjunto de questões metodológicas, uma vez que além das composições elaboradas em contexto sala de aula⁵⁵, na sessão anterior à sua realização onde se apresentou o *power point* “Uma escola com os dias de todas as cores...” a professora da turma justificou a importância de se adquirir mais quadros interativos através de um caso de uma criança que é alérgica ao giz, tendo-se notado uma grande influência por parte desta no que concerne à necessidade da escola adquirir mais quadros interativos. Desta forma, denoto que a questão do adultocentrismo volta a estar presente nesta atividade das composições, pois o discurso das crianças abarca esta mesma justificação. Cf Análise dos processos de recolha de informações junto das crianças, Anexo I)

“Eu queria (...) que tivesse mais divisões na biblioteca.”. (K);

“A biblioteca devia ser maior para ter mais livros e computadores para estudar.”. (Q);

“(...) a biblioteca devia ser mais espaçosa, para se ver filmes e estudar, mas creio que isso não seja possível, porque estamos em crise.”. (N).

Inferese assim que o objetivo de aumentar a biblioteca em termos de espaço se prende, por um lado, com as oportunidades que as crianças teriam, em termos de acesso, a uma maior diversidade de livros e, por outro, na possibilidade da biblioteca ter uma divisão específica para momentos de cinema. Desta forma, percebe-se que a procura deste local por parte das crianças não se cinge à questão académica mas, implica também uma imagem de biblioteca mais lúdica, na medida em que seriam desenvolvidas atividades com outra dinâmica e proporcionados momentos de descontração.

Curiosamente, a **sala do JI** foi referida por 2 crianças do 1º CEB. Elas focam a importância de mudar o pré-escolar *“Eu mudaria (...) o pré-escolar, (...)”* (N) e a necessidade de colocar na sala do JI uma casa de brinquedos para as crianças: *“Para os do pré-escolar, devia ter uma casa com brinquedos.”* (F). Neste caso, o que parece ser relevante é a memória recente que estas crianças denotam, por um lado, e por outro, uma certa reflexão, em jeito de balanço, a respeito de experiências que parecem ter sido significativas nesta instituição.

Para finalizar a análise sobre o **espaço interior da escola**, falta referir o espaço **cantina** que é salientado apenas por uma criança. Quando esta menciona a cantina, fá-lo com base nos equipamentos que considera necessários adquirir, nomeadamente mesas e cadeiras. Como ela refere, deveriam mudar: *“(...) a cantina, com cadeiras novas e mesas também.”* (O).

A respeito da grande categoria espaços, falta referir a sub-categoria **escola edifício** que emerge com 2 alusões. Com as informações obtidas a este nível, entende-se que a referência à cor também está presente no 1º CEB:

“Para esta escola ser dos meus sonhos, gostava que estivesse pintada de azul e branco (...)” (M);

“Eu queria que, em vez de serem as janelas vermelhas, [fossem] azuis.” (O).

No que se refere à sub-categoria **“Pessoal”**, os **professores** são amplamente mencionados: em 17 composições, 14 crianças referem a satisfação que sentem com os professores(as). Apenas uma criança refere, para além do gosto que sente pela professora, o que gostaria de mudar a este nível, salientando o desejo de ter um(a) professor(a) para as diferentes disciplinas:

“Gosto muito da professora, nunca a trocaria por outra qualquer. (...) Na escola punha (...) um professor para cada disciplina.” (A).

Ainda nesta sub-categoria, os(as) **alunos(as)** são mencionados por 6 crianças, que destacam a expressão das amizades e do comportamento que apresentam:

“Eu gosto (...) dos meus colegas da turma.” (B);

“ (...) alguns amigos são maus, (...)” (I);

“Em relação aos meus colegas de turma, alguns são traquinas, mas outros portam-se bem.” (C).

As **funcionárias** são mencionadas nas composições do 1º ciclo por 9 crianças, na maioria das vezes, como alguém que cuida e ajuda sempre que as crianças necessitam, verificando-se assim, um sentimento de proteção e confiança nos seus cuidados:

“Das empregadas eu gosto, porque se eu me aleijar são elas que me vão curar.” (Q);

“As auxiliares acho que fazem muito bem o seu trabalho e quando nos aleijamos cuidam de nós.” (G);

“As empregadas são divertidas, porque são elas que limpam as nossas mesas, mas se não houvesse empregadas éramos nós que tomávamos conta de nós próprios e éramos nós que limpávamos as coisas” (K).

Pelo que se percebe, apesar de reportarem a imagem de funcionária como alguém que desempenha, simplesmente, a função de limpar a escola, percebe-se que a relação que detêm com elas é uma relação de proximidade e afeto, na qual encontram apoio nos momentos de necessidade.

A análise relativa à categoria “**Aulas**” (10 ref^{as}) permitiu identificar, desde logo, que o pedido e a solicitação de incluir na escola *aulas de natação* é referido por um número significativo de crianças (9 crianças). Como se verifica em duas dessas nove composições:

“(...) para tornarmos esta escola na [escola] dos meus sonhos, teríamos que lhe acrescentar muitos detalhes. Podia ter uma piscina, para nas aulas de Educação Física irmos para lá aprender a nadar.” (C);

“Era giro se tivéssemos (...) uma piscina, dentro da escola, para na aula de física fazermos natação.” (E).

Em suma, com base na análise das composições das crianças do 1º CEB, percebemos que os aspetos mais notórios se direccionaram para:

- **Espaços**

- ✓ mais e maiores salas de aula
- ✓ salas grandes e/ou cobertos para os dias de chuva
- ✓ uma biblioteca maior
- ✓ uma piscina

- **Atividades**

- ✓ outras atividades como inglês, musica, AEC, EF, dança, representação, aulas de natação, etc

- **Materiais e/ou equipamentos**

- ✓ jogos e passatempos
- ✓ quadros interativos.

- **No 2º CEB, 6ºano**

No que concerne à categoria “**Espaço escolar**” identificaram-se 54 referências. Assim, a respeito dos **espaços interiores** (36 ref^{as}), salienta-se a alusão efetuada por 19 crianças ao **espaço cantina**. A qualidade da comida mostra ser a questão com maior incidência por parte das crianças, sendo que, a insatisfação com o almoço se reflete com as diversas opções que apresentam para “substituir” a cantina, nomeadamente, pizaria; Macdonald; restaurantes, etc.

As suas opiniões são justificadas a partir de exemplos de refeições que são constantemente oferecidas pela cantina: “*Dentro da escola não gosto da cantina porque é muito pequena e a comida devia ser mais fritos do que legumes.*” (M), possibilitando a percepção de que o tipo de refeições que a cantina disponibiliza às crianças, segue uma linha que não corresponde aos ideais e interesses das mesmas e, assim, não satisfaz as suas aspirações alimentares. Desta forma, denota-se que o almoço é um ponto forte nas composições devido ao elevado número de crianças que o referem e ao desagrado que apresentam.

No que se refere ao **espaço biblioteca** (5 ref^{as}), percebe-se que o objetivo das crianças do 2º ciclo também se prende às dimensões da biblioteca, justificada nos seguintes termos:

“Na escola queria que houvesse 2 bibliotecas para que tivessem livros que não fossem iguais e para que nós tivéssemos mais conhecimentos.” (A),

Para além disso, a sua alusão volta a estar presente segundo uma dimensão mais lúdica pois também estas crianças referem a intenção de obter espaços adequados para a realização de sessões de cinema:

“Na escola gostava que (...) na biblioteca nos deixassem ver filmes a partir dos dezoito anos.”.

(P);

“Eu gostaria que (...) nos deixassem ver filmes de terror na biblioteca.”. (E)

Com esta abordagem, entende-se que estes momentos de cinema já são proporcionados pela biblioteca, no entanto, parecem ainda não dar resposta a todas as exigências apresentadas pelas crianças. De qualquer modo, quando se atende às idades das crianças, ao cariz dos interesses cinematográficos por elas expressos - *“filmes a partir dos dezoito anos”* e *“filmes de terror”* - e ao facto do seu visionamento se reportar ao contexto educativo da escola, não se pode ficar indiferente. Desde logo, levanta-se o problema de se saber até que ponto nestas suas respostas estas crianças se estavam a reportar à escola, especificamente, ou se apenas estavam a manifestar os seus interesses, independentemente do contexto. Esta dúvida, não sendo dissociável das opções metodológicas nem do modo como o procedimento de recolha de informações decorreu, levanta a necessidade de se perceber melhor quais as expectativas das crianças acerca dos filmes a ver na escola. Não obstante, o facto delas terem sido formuladas, apresenta-se como uma oportunidade para, com base nas suas opiniões, sensibilizar os professores(as) responsáveis pelo espaço biblioteca de modo a que estes possam vir a desenvolver ações com as crianças, sensibilizando-as e promovendo-lhes o gosto para outro tipo de filmes de cariz educativo.

No que diz respeito à abordagem sobre as ***salas de aulas***, em muitos casos foi realizada, apenas, uma menção genérica à necessidade de mudar: *“Na minha escola, por dentro, devia ter (...) salas melhores (...)” (C)*. Outras salas, como a ***sala de convívio***, mereceram outra explicitação no discurso destas crianças, dada a importância que alguns/umas parecem atribuir à presença de jogos, nomeadamente playstation, matrecos, bilhar, setas e pista de boliche: *“Na sala de convívio ter jogos tipo (playstation, setas, matrecos, etc)” (R)*.

Como contraponto à explicitação de tão variada gama de jogos, salienta-se a escassez de informações por parte das crianças, no que se refere a outro tipo de equipamentos, objetos ou

matéria nas salas de aulas. Apenas uma criança diz que: “*Nas salas gostava de mudar os quadros.*” (O).

A necessidade de *materiais para o espaço físico ou exterior* da escola é salientada por duas crianças quando fazem alusão aos cacifos: e ao seu estado de conservação “*Os cacifos da escola fossem arranjados.*” (G). Ainda nesta lógica do que é necessário colocar na escola, é referido por uma criança a necessidade da escola conter “*Máquinas de chocolate*” (H). De novo, a questão da alimentação é reiterada, bem como o tipo de alimentos que é do seu agrado. A importância que a questão da alimentação escolar parece assumir para estas crianças merece alguma reflexão crítica no atual contexto da saúde pública em Portugal, dadas as notícias sobre o problema da obesidade infantil, diabetes, problemas cardiovasculares em idades precoces que têm vindo a crescer. Esta questão deixa assim em aberto a necessidade de agir sobre os bons hábitos alimentares das crianças e, juntamente com elas, desenvolver ações que lhes transmitam o gosto, a importância e as vantagens da comida saudável. Desta forma, é importante focar a atenção sobre as ofertas alimentares que as crianças têm na escola.

Para terminar a apresentação dos resultados sobre o espaço interior da escola, falta referir os comentários obtidos sobre os *WC*, *balneários* e *corredores*. Desta forma, com base numa leitura pormenorizada de todas as composições disponíveis, constata-se que cada um destes aspetos é referido, apenas, por uma criança.

No que se refere ao *WC*, a perspetiva apresentada é extremamente simplista uma vez que se resume à vontade de obter casas de banho melhores: “*Na minha escola por dentro, devia ter (...) casas de banho melhores (...)*” (C). Nada se fica a saber sobre o que contêm estes espaços para que a criança exponha esta sua vontade de ter casas de banho melhores na escola.

No entanto, tal, já não se verifica com a referência em torno dos *balneários*, pois neste caso, para além da criança apontar a sua vontade de mudar os balneários, justifica a sua opinião com base na necessidade de se irem atualizando os espaços de acordo com as exigências que advêm da evolução que vai decorrendo com o tempo: “*Mudar o balneário da escola pois está a ficar fora de moda (...)*” (C)

Os *corredores* emergem nesta subcategoria, *espaço interior*, uma vez que o barulho neles presente se mostra incomodativo para uma criança: “*Na escola não gosto do barulho do corredor (...)*” (K). A confusão dos intervalos, causada pelas próprias crianças, as brincadeiras desenvolvidas nos corredores e a liberdade de expressão de que se fazem sentir

as crianças, emergem aqui como sendo desagradável para (K) e, desta forma, como um aspeto ambiental que ambiciona mudar na escola.

A respeito da sub-categoria **espaço exterior** que resulta das informações obtidas acerca da *natureza*; do *recreio* e dos *espaços que ambicionam*, apresenta-se um número de 18 referências por parte das crianças.

A sub-sub-categoria *recreio* foi, desde logo, apresentada através das alterações perspectivadas pelas crianças para o campo de futebol (5 ref^{as}). A ênfase sobre a relva sintética e as balizas mostra-se, também neste ciclo, um aspeto significativo e importante a melhorar no campo de futebol:

“No recreio queria um campo de relvado sintético só para a minha turma.” (F);

“(…) [Eu] queria um campo de relvado sintético (…)” (H).

“(…) o campo de futebol devia ser maior com as balizas cozidas.”. (M)

Pode-se dizer que, da mesma forma, que desejam adquirir relva sintética para que a imagem do campo se aproxime de um campo de futebol real, esta intenção de alterar as extensões do campo pode resultar da vontade que apresentam em aproximar as dimensões do mesmo à realidade. Ainda sobre o campo de futebol, obtém-se a opinião de uma criança que manifesta o seu desagrado com a rede que contorna o campo: *“Não gosto da rede à volta do campo.”* (L).

Porém, mais uma vez a informação obtida suscita algum questionamento sobre as principais razões desta criança expressar tal desagrado.

Ainda sobre o **espaço exterior – recreio** -, obtêm-se informações que remetem para o *recreio em geral*, sendo que um dos aspetos mencionados se prende com a duração do *tempo de recreio*. Desde logo, através do discurso de 4 crianças expressa-se o desejo de prolongar o tempo de recreio:

“(…) que os horários do intervalo fossem de 30m” (E);

“(…) recreio podia ser de 45 minutos (…)”. (J);

“Na minha escola gostava que a hora do recreio (…) tivesse mais tempo para brincar, pelo menos 45 minutos”. (M).

Como esta pretensão é comum em todos os discursos, permite-nos denotar que o tempo disponível para o intervalo é considerado insuficiente porque o gosto e a vontade em usufruir

deste momento de diversão, descontração e liberdade é de tal forma ambicionado, que os minutos de recreio determinados não são satisfatórios.

Para além disso, os objetivos de conseguirem *aumentar o espaço do recreio e melhorá-lo*, também estiveram presentes no discurso de uma criança:

“No intervalo mudava o piso do recreio pois está danificado com buracos e poças de água quando chove [e] assim os alunos molham-se e magoam-se, (...). Esqueci-me da parte do recreio que tem bancos (...) [eu] punha mesas e mudava também os bancos (...)” (D)

Pelo que se percebe, o foco das crianças está sobre as alterações necessárias no espaço exterior de modo a que este, enquanto espaço de convivência e de diversão se torne mais agradável e confortável. Sem dúvida que o recreio é idealizado pelas crianças como local de diversão, porém, esta ideia de liberdade para brincar e descontrair está bem saliente em duas composições:

“Gostava que fosse como a Bracalândia cheia de carrosséis. (...) E queria um spa” (F);
“Fora da escola eu queria que [houvesse] um parque aquático.” (H).

Com estas participações, percebe-se a ideia de escola-diversão que está subjacente, na medida em que os equipamentos solicitados são exclusivamente de divertimento.

Porém, as solicitações efetuadas não se resumem a estes equipamentos, mas incluem um pedido de aquisição de espaços específicos para as raparigas brincarem, bem como de cobertos para os dias de chuva. Assim, uma criança refere que

“(...) por fora gostava que em vez de ter campos, [tivesse] alguma coisa para as raparigas brincarem e abrigos para quando estiver a chover não nos molharmos.” (C)

Na sua opinião, a igualdade de oportunidades é valorizada, uma vez que pretende colocar as possibilidades de diversão que existem para as raparigas no mesmo patamar de igualdade das que existem para os rapazes.

A sub-categoria espaço exterior contempla uma sub-sub-categoria ***natureza*** que, apesar de ser constituída apenas pela referência de uma criança, é importante ser mencionada nesta análise uma vez que suporta a sua opinião relativamente ao que considera importante realizar para que a escola se torne escola de sonho. Assim, através da sua participação percebemos que ela *“(...) queria que tirassem a palmeira.” (L).*

No que se refere à categoria “**Pessoal**”, é na qualidade de alunos que as crianças como tal se manifestam criticamente em relação a regras de funcionamento em uso na escola, seja de regras que se lhes dirigem, como é o caso das punições, quer de acesso ao espaço-escola:

“ (...) não gosto que nos ponham de castigo por tudo e por nada” (E);

“E sinceramente, quando nos portamos mal [devíamos fazer] coisas de alunos não de empregadas.” (R),

“ (...) na minha escola [não gosto] da saída porque os professores podem sair e entrar pela Margarida e os alunos não.”. (Q).

Ora, é precisamente sobre estas duas questões que também as crianças se manifestam, mas em tom de sugestão:

“gostava que os alunos que perturbam [fossem] penalizados (...)” (C);

“O que eu mudaria na escola era que os alunos pudessem passar na entrada quando está sol.” (I).

A referência aos professores feita pelas crianças 2º CEB, resume-se a duas crianças que declaram o sentimento positivo de detêm pelos(a) mesmos(as) sendo de destacar a importância que parecem assumir as relações, entretanto construídas, que se expressa contra a variação de professores com a mudança de ciclo de ensino da seguinte maneira: “*Eu na minha escola gostaria que não me mudassem os professores do ano passado (...)*” (K)

As funcionárias também são mencionadas apenas por duas crianças, as quais limitam o seu discurso ao sentimento, positivo ou negativo, que detêm:

“Eu gosto na minha escola (...) das funcionárias (...)” (K);

“(...) não gosto de algumas empregadas aqui da escola.” (P).

No que se refere à categoria “**Aulas**”, ela aparece mencionada em 10 composições, começando por se destacar como sugestão de um conjunto de crianças a ideia de que “*A minha escola podia ter acesso ao ginásio e às piscinas.*” (G).

Ainda neste âmbito, estas crianças também apontam a insatisfação que sentem com o *horário escolar*, pois como referem:

“(...) não gosto dos horários, à segunda-feira e à sexta-feira venho com a mochila pesada.” (G);

“(...) também queria que mudassem o horário escolar.” (K);

“Não gosto do nosso horário, odeio as aulas, devia ser a partir do meio dia até às três.” (P).

Para além dos registos obtidos acerca do tempo exigido para as aulas, também convém relembrar aqui as críticas das crianças acerca da *duração do tempo de recreio*, já mencionada

anteriormente (4 ref^{as}) e ainda as *aulas letivas*. Duas crianças que salientaram a importância dos professores lecionarem de um modo mais dinâmico, pois em sua opinião:

“Gostava que as aulas muitas vezes não fossem tão seca (...)”. (R);

“Na hora das aulas, podiam ser mais divertidas, sem serem sempre na sala.” (M).

A meio caminho entre uma apreciação positiva e uma sugestão surge a opinião de que deveria *“haver mais atividades e saídas da escola em visitas de estudo”* (E).

Em suma, os aspetos mais mencionados foram:

- ***Questões alimentares***

- ✓ A insatisfação sentida com a alimentação oferecida pela cantina da escola;

- ***Questões de natureza académica***

- ✓ A pretensão de incluir no programa escolar aulas de natação e aulas de música com maior variedade de instrumentos;
- ✓ Alterar os horários escolares;

- ***Espaços***

- ✓ Apetrechar a sala de convívio com jogos e diversões;
- ✓ Aumentar e/ou melhorar o campo de futebol (relva sintética);
- ✓ Aumentar a duração do recreio.

- ***No 3º CEB, 8ºano***

Outras informações específicas recaem sobre o **espaço interior** da escola, nomeadamente sobre a **cantina** (21 ref^{as}), como se percebe através da composição de um(a) jovem em que refere a insatisfação que sentem com o almoço apresentado na *cantina*:

“(...) os almoços deviam ter maior qualidade e mais variação. Não devia ser como é, porque assim os alunos não gostam! Também deviam mudar o arroz que nos dão (é daqueles de colar ao teto).” (E).

Este desagrado é fundamentado com base em exemplos de refeições constantemente oferecidas na escola e, desta forma, constata-se que a variedade das refeições é algo que ambicionam:

“(...) acho que as refeições na cantina deviam ser mais variadas porque todas as semanas almoçamos sempre a mesma coisa e a sobremesa devia também ser muito mais variada porque é sempre fruta... sempre!” (H)

Para além deste apontamento relativo à cantina, denota-se que o enfoque seguinte se baseia na pretensão de obter uma cantina maior. Os jovens do 8ºano apontam a importância de se aumentar a cantina em termos de espaço: “*Mudaria a cantina, acho que devia ser maior porque são muitos alunos (...)*”(U).

No entanto, nem todas as idealizações apresentadas pelos(as) jovens são totalmente esclarecedoras relativamente ao pretendido, pois nota-se uma falta de pormenor das informações obtidas: “*O que eu mudava na escola era (...) a cantina [porque] também podia ser melhor (...)*” (N).

As **salas** existentes na escola foram também assunto em 15 composições dos(as) jovens. Deste total de composições, 7 remeteram para as **salas de aula** que tendem a ser expressas pela negativa, denotando o espírito crítico com que estes/as jovens avaliam as suas condições materiais e de conforto, sobretudo, no tempo frio:

“*O que eu não gosto [na escola] é das condições da sala de aula, está tudo estragado (mesas e cadeiras). As salas, no inverno, é um gelo que não se aguenta (...)*”. (F),

“*No inverno deviam ligar os aquecedores porque os alunos passam muito frio, porque as salas são frias (...)*” (J);

“*Deveriam ter aquecedores ligados no inverno, nas salas (...)*”(C).

Para além das salas, também o espaço **biblioteca** foi salientado por um número significativo de jovens (12 ref^{as}). Por um lado, referem o gosto que detêm pela mesma: “*Na minha escola o que gosto mais é a biblioteca (...)*” (B), cingindo o seu discurso à ênfase sobre o sentimento positivo que apresentam. Contudo, alguns(as) jovens fundamentam a sua opinião através do ambiente calmo que a caracteriza; do conforto que lhe está subjacente e das oportunidades de leituras que fornece:

“*Na minha escola gosto da biblioteca porque é muito confortável e sossegada (...)*” (F);

“*O que eu gosto na escola é (...) ter uma biblioteca onde temos muitos livros interessantes para ler.*” (L).

Ainda sobre este espaço emerge a opinião de um(a) jovem que faz sobressair o gosto que detêm pela biblioteca através da ideia de que em contexto biblioteca são desenvolvidas diversas atividades que em casa não tem a oportunidade de realizar, “*Gosto da biblioteca porque podemos fazer trabalhos que em casa às vezes não temos condições (...)*” (N). Onze referências observam-se em torno da satisfação e agrado que apresentam pela biblioteca e,

apenas uma, refere um material necessário a incluir neste espaço: “*Na biblioteca devia haver mais computadores (...)*” (K).

Ainda relacionado com a sub-categoria espaço interior, verifica-se um total de 7 jovens que incluem nas suas redações a importância de se alterar as condições dos **WC**, expressas nos seguintes termos:

“*Nas escola as casas de banho deviam ser melhor limpas e ter sempre papel higiénico*”. (Q);

“*(...) mais higiene nas casas de banho, principalmente; (...)*”. (S)

“*Na casa de banho os espelhos e os lavatórios deviam ser um bocadinho mais altos porque eu não consigo ver muitas vezes o meu rosto todo e para lavar as mãos tenho de me baixar*.”. (A)

Embora se verifique a intenção de alterar os WC, em alguns casos torna-se difícil compreender o pensamento do(a) jovem em causa. Isto porque, para captar a sua verdadeira perspetiva, é essencial que este fundamente o seu raciocínio e consequentemente especifique o que gostaria de modificar. Quando os(as) jovens assumem uma postura: “*Na escola mudaria as casas de banho essencialmente, (...)*” (V), pouco se fica a saber sobre a sua opinião e pretensão.

Os materiais necessários **para o espaço físico** da escola são referidos por 5 jovens, tendendo a acentuar o seu estado de conservação e desadequação mas também apresentando propostas e justificações:

“*Os cacifos estão todos velhos e podres e têm pouquinho espaço*.” (F)

“*Os cacifos deviam ser maiores porque 4 mochilas (no dia de física) é difícil de colocá-las devido a ocuparem muito espaço*” (A).

Ainda nesta lógica do que é necessário colocar na escola, é referido por um/a jovem a necessidade da escola conter “*Máquinas de latas*” (F).

No que se refere aos **materiais escolares** que, em sua opinião deveriam existir na escola ou nas salas de aula, identificou-se a referência à necessidade de mudar o **mobiliário** por via do estado de conservação que apresentam bem como de se adquirir mais material para aulas específicas:

“*A escola devia ter umas mesas e cadeiras em condições, (...)*” (F)

“*mais material de ginástica (colchões)*” (E).

Porém, o grande relevo foi colocado nos *equipamentos informáticos* vistos como necessários, nomeadamente computadores e internet, mas também as condições que impedem o seu bom uso:

“Eu mudaria os cadernos diários para **computadores portáteis**” (D);

“Na sala de aula devíamos usar mais os **aparelhos informáticos**, (...)” (P),

“A internet da escola é lenta e **falha muito**.” (U).

Os/As jovens do 3º CEB, apesar de não se referirem especificamente à **Sala de Convívio**, salientam a necessidade de na escola existirem mais espaços onde possam conviver e divertir-se: “*Ter mais espaços para dançar, cantar, brincar, etc*” (C).

Ao invés, referem a **Sala de Estudo** (3 ref^{as}s), sendo que 3 jovens incluem nas suas composições a razão ou razões pelas quais não gostam da sala de estudo. Duas delas apontam, implicitamente para as regras de funcionamento deste espaço:

“Na sala de estudo devia ser permitido jogar jogos na internet” (G)

“O que eu não gosto na minha escola é da sala de estudo, é **muito barulhenta** e os que estão nos computadores estão sempre a falar. **O que eu mudaria era o barulho na sala de estudo. Tinha-se de fazer silêncio se não eram expulsos.**” (B).

Os **corredores** da escola e o **bufete** são dois espaços que aparecem no discurso de apenas 2 jovem que salientam, por um lado, o barulho e a confusão presentes nos corredores da escola e, por outro, a importância de apetrechar o bufete com mesas e cadeiras:

“O que eu não gosto na escola [são] os corredores porque tem muita confusão.” (D);

“(...) o bufete devia ter umas mesinhas e bancos para comer (como um bar).” (F).

No que diz respeito ao **espaço exterior** da escola (33 ref^{as}s), o **recreio** mostra ser o foco central dos seus discursos, uma vez que está presente em 25 composições. Desde logo, a insatisfação que os(as) jovens apresentam com as câmaras de vigilância é evidente em 17 redações, na medida em que a falta de privacidade que estes aparelhos provocam é de extrema importância para os jovens.

“A escola também é fixe mas podiam tirar as câmaras de vigilância, pois estão a invadir a privacidade dos alunos.” (O);

“Na escola eu gosto de tudo, mas para ela ser melhor podiam retirar as câmaras de vigilância, (...)” (P);

“Também não acho bem a ideia das câmaras de vigilância, mas sei que é para terem uma visão do que se passa.” (U).

Os minutos de descontração e de liberdade que são permitidos e possibilitados pelo recreio mostram-se assim limitados com a vigilância constante. No entanto, apesar de salientarem o descontentamento com as câmaras de vigilância, demonstram a satisfação que sentem com o momento e a oportunidade de intervalo através da alusão realizada sobre o seu horário. Pelo que se percebe, as câmaras não são impedimento para os(as) jovens mencionarem a vontade que têm em prolongar o recreio, para que assim consigam usufruir mais um pouco deste momento:

“O que eu mudaria para que a escola fosse a escola dos meus sonhos era (...) [que] os intervalos [durassem] mais tempo.” (O);

“(...) e em terceiro prolongava os intervalos entre as aulas.” (K).

Para além destas menções sobre o recreio em geral, falta referir um comentário de um(a) jovem que apresenta o seu parecer sobre o átrio da escola. Na sua opinião: *“O átrio da escola não tem conforto nenhum, é sempre frio, o chão todo velho e as cadeiras e mesas são todas velhas.”. (F).*

Esta necessidade de transformar o recreio num local com maior qualidade e conforto advém da importância que lhe atribui. Seguindo esta lógica, verificamos a presença de dois jovens que não se referem ao átrio, mas à necessidade de se melhorar o campo de futebol:

“O que eu mudava na escola era (...) melhorava o campo de jogos (...)” (N);

“O que eu mudaria para que a escola fosse a escola dos meus sonhos era, o campo de futebol, (...)” (O).

Com as suas participações sobre o exterior percebemos que, na perspectiva destes jovens, o campo de jogos é um espaço que merece atenção neste projeto “A nossa voz vale +” e, por isso, dão o seu contributo. Porém, a sua forma de expressão não mostra ser esclarecedora, pois não focaliza as alterações pretendidas, nem fundamenta esta pretensão.

Ainda nesta sequência de informações sobre o recreio, constata-se a presença de sugestões de alguns(as) jovens sobre o que seria interessantes realizar no intervalo. Como era de esperar, definem o recreio como momento de diversão e a vontade de usufruir satisfatoriamente deste tempo bem como a presença de atividades divertidas emergem como aspetos essenciais a integrar no intervalo:

“(…) no recreio poderia haver outras actividades (…)” (A)
“(…) acho que devia ter mais diversão e mais passatempos (…)” (S);
“(…) no verão ter mais actividades ao ar livre (…)” (C);
“Havia de haver mais actividades interessantes.” (E).

Neste sentido, foram identificados alguns *espaços que os(as) jovens ambicionam* adquirir para poderem desfrutar do recreio da melhor maneira. Assim, denota-se que o recreio não se resume ao campo de futebol e ao restante espaço em torno da escola e por essa razão, 5 jovens raparigas apontam a necessidade de se adquirirem:

“Acho que uma sala de dança era essencial porque as raparigas não gostam de jogar futebol e não têm como passar o tempo nesta escola.” (H)
“Mais espaços de convívio (…)” (E)
“Acho que a escola deveria ter mais espaços com coberto ao pé dos campos de futebol, para que no inverno possamos estar “ao livre”. (...) Ter mais espaços para dançar, cantar, brincar, etc...” (C).

A análise sobre a sub-categoria **espaço exterior** contempla, ainda, a opinião de dois(as) jovens que o abordam através das questões da *natureza* (2 ref^{as}). Como se denota, a alusão efetuada sobre o exterior transmite a importância de:

“(…) [cortar] o mato que há na escola (…)” (X)
“(…) os jardins podiam estar mais cuidados (…)” (N).

Esta abordagem vem salientar a importância que o aspeto visual da parte externa da escola assume nos discursos dos(s) jovens e, assim, demonstrar que aquilo que parece passar despercebido aos olhos deste público, adota, muitas vezes, grande importância no seu dia a dia.

Depois da categoria “**Espaços**” emerge a categoria “**Aulas**” (14 ref^{as}) como sendo a mais referenciada. Desde logo, “A escola devia começar às 9:00 e acabar [às] 15:00” (G), levanta a questão do horário escolar, o qual também é referida a partir da insatisfação que sentem com o tempo exigido para as aulas. Na sua opinião, as aulas deveriam decorrer num curto espaço de tempo, pois consideram que é extremamente cansativo estarem no interior de uma sala durante noventa minutos. Este cansaço parece ainda agravar-se com uma avaliação negativa da dinâmica que é impressa às aulas - “(...) algumas aulas são uma seca porque os professores, muitas vezes, só dão a matéria a ler.” (I).

Em alguns casos, são apresentadas soluções tais como, reduzir o tempo da aula ou então realizar intervalos durante a mesma:

“(...) acho que as aulas deviam ser de menos tempo, porque torna-se cansativo passar 90 min.

“sempre a bater na mesma tecla” (H);

“O que eu mudaria para que a escola fosse a escola dos meus sonhos era, (...) [que] as aulas demorassem menos tempo (...)” (O);

“Eu, na minha escola mudava as aulas, [fazia] alguns intervalos [durante a aula], porque torna-se muito cansativo.” (Q).

Neste contexto, a realização de *“(...) mais visitas de estudo” (L)* é apontada por um jovem como um aspeto importante a integrar na escola. Como se percebe, a ausência destes momentos é anotada como um pormenor que a escola devia mudar pois, no seu parecer, a escola só será de sonho se organizar mais saídas e atividades, assim como, se modificar a tradicional forma de lecionar – só teoria.

A perspectiva que os(as) jovens detêm no que se refere à categoria **“Pessoal”**, os **alunos** (5 ref^{as}), surgem expressos em três aspetos: i) avaliações relativas às relações entre pares; ii) manifestação de desacordo em relação a algumas regras de funcionamento da escola e iii) sugestões de atividades, conforme se apresentam de seguida:

“Não gosto só de alguns colegas que se acham melhores que os outros.” (O); “[sobre a autorização de passagem pela parte da frente da escola] Devia ser autorizado passar pela porta principal.” (Q);

“(...) na escola, os alunos deveriam tomar iniciativas para concursos com pessoas da sociedade, para além dos alunos da escola, concursos de moda, canto, dança, coisas do género (...)” (C)

Nesta mesma sub-categoria, são referidas insatisfações com as **funcionárias**, sobretudo ao nível do seu comportamento:

“Não gosto de algumas empregadas porque são rabugentas”. (Q);

“Eu na minha escola mudava as empregadas do bufete porque são muito mal educadas.” (E).

Para além disso, nota-se que alguns(as) jovens estão descontentes com questões de limpeza, nomeadamente das casas de banho, e por essa razão consideram necessária a presença de funcionárias com essas funções: *“Na escola acho que havia de existir funcionárias para tratar da higiene (casa de banho) porque várias vezes encontram-se em mau estado.” (H)*

Com tal descontentamento, um(a) jovem salienta a importância e a sua opinião face ao que é necessário mudar a este nível. Assim, refere que se devia colocar pessoas com formação específica em crianças e jovens: “(...) *as empregadas são “mal dispostas”, pensam que (...) mandam no mundo, acho que deviam por pessoas que estão formadas para crianças e jovens.*” (C)

No 3º CEB, apenas um jovem refere os(as) **professores(as)** na sua redação. Como se percebe com a sua alusão, “(...) *na sala de estudo devia haver uma professora sempre disponível para ajudar os alunos*” (X), a coordenação das disponibilidades dos(as) professores, de modo a que a sala contenha um(a) a tempo inteiro, parece consistir numa questão importante que encontram na sala de estudo.

Finalmente, no que se refere aos aspetos relacionados com a **escola-edifício**, foi identificada 1 referência, estando presente a sua alusão em termos genéricos de ambiente e conforto, expressa nos seguintes termos: “(...) *e música ambiente e uma decoração mais... adequada ao espaço.*” (H).

Em suma, os discursos dos(as) jovens debruçam-se essencialmente sobre:

- **Alimentação**
 - ✓ O desagrado com as refeições oferecidas pela cantina e com as dimensões da mesma;
- **Regras**
 - ✓ A insatisfação com as câmaras de vigilância da escola;
- **Condições do equipamento**
 - ✓ Melhorar as condições da sala de aula; dos WC e dos cacifos;
- **Pessoal**
 - ✓ Substituir algumas funcionárias do bufete;
- **Questões de natureza académica**
 - ✓ Alterar o tempo disponível para as aulas e intervalos.

2. Análise global e comparativa das descrições e das composições

Apesar da escola de que falam as crianças do JI e as do 4ºano não ser a mesma que é referida pelas crianças e jovens do 6º e 8º ano, pois no primeiro caso referem-se à Escola A e, no segundo à escola EB 2/3 Z, existem aspetos que são comuns em todos os ciclos de ensino.

Por essa razão, a análise que agora se realiza procura evidenciar aquilo que são os aspetos comuns mais salientes e aqueles que são os mais particulares em cada um dos casos.

2.1. Espaços da escola (287 ref^{as})

A ênfase atribuída aos espaços da escola foi efetuada por uma diversidade de crianças e jovens. Contudo, a forma como são mencionados os espaços deriva das exigências e pretensões de cada criança ou jovem, bem como da escola que frequentam. Desta forma, entende-se que cada criança ou jovem expõe a sua opinião de acordo com os espaços que lhes são mais notórios e com as alterações que consideram mais significativas para a escola.

2.1.1. Espaço interior (169 ref^{as})

A referência ao espaço interior da escola é efetuada pelas crianças do II e pelos restantes três ciclos de ensino básico.

No entanto, é nas redações elaboradas pelas crianças do 1º, 2º CEB e jovens do 3º CEB que se verificaram informações mais específicas acerca do espaço interior da escola em diversas subcategorias, nomeadamente: *Cantina; Salas; Materiais; Biblioteca; WC e Balneários; Corredores da escola e Jardim de Infância.*

• Relativamente à Cantina/Alimentação (41 ref^{as})

A cantina escolar foi referida apenas nas diversas composições dos vários níveis de escolaridade. Para além de salientarem aspetos a nível do apetrechamento e construção, a qualidade da comida foi um foco central.

Dos três ciclos de ensino básico que realizaram as composições, a questão “Mudar o almoço” foi, claramente, referida por 26 crianças/jovens (10 do 2º CEB e 16 do 3º CEB). A insatisfação com o almoço da cantina reflete-se, por vezes, indiretamente, através das diversas opções que fornecem para “substituir” a cantina, nomeadamente, *pisaria; Macdonald; restaurantes, etc.*

Também a intenção de aumentar o espaço da cantina é partilhada por uma criança do 2º ciclo e cinco jovens do 3º ciclo na medida em que a consideram insuficiente para o elevado número de crianças e jovens que existem.

Posto isto, é de notar que enquanto o 2º e 3º CEB partilham da mesma cantina, o 1º CEB refere-se à cantina da escola A, em Campo. Tal, implica que as mudanças referidas pelos diferentes ciclos, bem como todos os restantes aspetos face à escola, não possam ser

considerados como globais. Todas as escolas têm necessidades específicas, o que torna essencial um trabalho mais pormenorizado e alargado.

Desta forma, relativamente à *Cantina/Alimentação* obtemos os seguintes resultados:

Quadro 6 – Síntese das informações relativas à Cantina/Alimentação

| 4ºano | 6ºano | 8ºano |
|-------------------------------|--|--|
| ▪ Mesas e cadeiras novas (1c) | ▪ Cantina maior (1c) ▪ Mudar o almoço (10c) | ▪ Aumentar a cantina (5j) ▪ Mudar o almoço (16j) |
| | ▪ Pisaria (4c) ▪ Macdonald (2c) ▪ Restaurantes (1c) ▪ Bufete com bolos, sumos, panikes (1c) | |

• *Relativamente às Salas (32 ref^{as})*

Questões relacionadas com as salas foram, também, incluídas nas composições elaboradas pelas crianças e jovens da freguesia de Campo. Com as informações obtidas, tornou-se necessário fazer a sua distinção entre *Salas de Aula* (cf. quadro 7), *Sala de Convívio* (cf. quadro 8); *Sala de Estudo* e *Sala de JI*, uma vez que as crianças e jovens referem estes espaços em momentos distintos das suas composições.

- *Salas de aula (22 ref^{as})*

No que concerne às salas de aula, o ponto comum entre os três ciclos de ensino consiste na “*Melhoria das condições da sala*”.

Quadro 7 - Síntese das informações relativas às Salas de Aula

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|------------------|---|-----------------------|----------------------------------|-----------|
| Dimensões | ▪ Aumentar o tamanho ▪ Aumentar o nº de salas (1 p/ cada disciplina) (13c) | ----- | ----- | 13 |
| Ambiente | ----- | ----- | ▪ Pôr aquecedores (3j) | 3 |
| Qualidade | ----- | ▪ Salas melhores (2c) | ▪ Melhorar condições (4j) | 6 |

Porém, é de salientar que as informações obtidas suscitam, por vezes, algum questionamento pois, em alguns casos no 1º e 2º CEB, apenas se pode constatar que desejam ter salas melhores, mas nada se fica a saber sobre o que pretendem mudar especificamente. Já no caso do 3º CEB, as opiniões recolhidas tendem a ser mais específicas, conforme se procura sintetizar no quadro 8.

Para finalizar, falta referir um outro aspeto relevante nesta análise que consiste no elevado número de crianças do 1º ciclo que apontam a questão “aumentar o número de salas” na escola.

- Salas de Convívio (8 ref^{as})

Contrariamente à ênfase dada pelos três ciclos de ensino às condições da Sala de Aula, o mesmo não se verifica ao nível da Sala de Convívio, pois embora se constataste que as crianças e/ou jovens ambicionem espaços onde tenham a possibilidade de se divertirem e fazerem o que mais gostam (3º CEB) apenas o 2º CEB é que refere explicitamente este aspeto e, centrando-se, muito em particular, na referência a determinados jogos e equipamentos (cf. Iª parte pt. 1.2):

Quadro 8 – Síntese das informações relativas às Salas de Convívio/Espaços de Convívio

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|----------------------------------|-------|--|---|----------|
| Referência a espaços | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais espaços de convívio (1j) ▪ Mais espaços para cantar e dançar (4j) | 5 |
| Referência a equipamentos | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter jogos na sala de convívio: <ul style="list-style-type: none"> ✓ matrecos; bilhar; setas; pista de bowling), (playstation) (3c) | ----- | 3 |

• *Relativamente aos materiais* (27 ref^{as})

No que concerne aos materiais referidos como necessários para a escola adquirir, as crianças e jovens referem dois tipos de material – *Escolar* (cf. quadro 9) e para o *Espaço Físico* (cf. quadro 10).

- Materiais Escolares (19 ref^{as})

Dos materiais escolares referidos, nota-se a permanência de opiniões idênticas entre as crianças do 4º ano, que frequentam a escola A, e os(as) jovens do 8º ano da escola EB 2/3 Z. Entre ambos os grupos destacam-se como necessidades comuns, a de mobiliário adequado e de outros materiais e equipamentos. É de notar, no entanto, que apesar das questões informáticas serem informações registadas nestes dois ciclos, elas não são as que se verificam com maior incidência, nem pelas mesmas razões, em ambos os casos:

Quadro 9- Síntese das informações relativas aos Materiais Escolares

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|---------------------------------|---|--|---|-----------|
| Mobiliário | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadeiras com almofada (1c) ▪ Cadeiras mais pequenas (1c) | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesas e cadeiras em condições (1j) | 3 |
| Materiais e equipamentos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadros interativos (10c) ▪ Mais computadores (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadros nas salas (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais material de ginástica (colchões) (1j) | 13 |
| Condições de utilização | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trocar os cadernos diários p/ computadores (1j) ▪ Utilizar mais vezes os instrumentos informáticos (1j) ▪ Mudar a internet (é lenta e falha) (1j) | 3 |

- Materiais/equipamentos para o Espaço físico ou exterior da escola (8 ref^{as})

No que se refere aos materiais necessários para o espaço físico da escola, o foco verifica-se, sem dúvida, em torno dos cacifos e de equipamentos de apoio alimentar e localiza-se apenas entre crianças do 2º CEB e jovens do 3º CEB.

Quadro 10 - Síntese das informações relativas aos materiais/equipamentos para o espaço físico

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|--------------------------|-------|---|--|----------|
| Materiais | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arranjar os cacifos (2c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudar/melhorar os cacifos (4j) | 6 |
| Outro Equipamento | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Máquina de chocolate (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Máquinas de latas (1j) | 2 |

• *Relativamente à Biblioteca* (23 ref^{as})

O espaço biblioteca é referido pelos três ciclos de ensino e a alusão mais expressiva consiste, essencialmente, na satisfação que os jovens sentem com a biblioteca da sua escola:

Quadro 11 – Síntese das informações relativas à Biblioteca

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|---------------------|--|--|--|-----------|
| Dimensões | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser maior (6c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Duas bibliotecas (1c) | ----- | 7 |
| Utilidade | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cinema (4c)⁵⁶ | ----- | 4 |
| Equipamentos | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais computadores (1j) | 1 |
| Satisfação | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosto (11j) | 11 |

⁵⁶ Optou-se por considerar, genericamente, a categoria cinema, independentemente do tipo de filme que foi mencionado por algumas crianças. Acerca das considerações já tecidas a esse respeito, cf. pt 1.2 – Dimensão 1.

Apenas no 1º e 2º ciclo é que são abordadas as mudanças ou alterações que gostariam de realizar neste espaço relativamente às suas dimensões.

• **Relativamente ao WC (8 ref^{as})**

No que concerne às informações obtidas acerca do WC, nota-se uma predominância da opinião dos jovens do 8ºano. Dos restantes ciclos de ensino, apenas um(a) criança do 6º ano refere um aspeto que vai de encontro à opinião de 5 jovens – melhores condições do WC.

Quadro 12 – Síntese das informações relativas aos WC

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|------------------------------------|-------|--------------------|--|----------|
| Condições | | ▪ WC Melhores (1c) | ▪ Condições do WC (5j) | 6 |
| Referência aos equipamentos | ----- | ----- | ▪ Aumentar os espelhos e lavatórios do WC (1j) ▪ Colocaria papel de limpar as mãos no WC (1j) | 2 |

• **Relativamente aos Corredores da escola (2 ref^{as})**

As informações adquiridas sobre os corredores da escola resumem-se a dois comentários, sobre a insatisfação com ambiente dos corredores, por parte de uma criança do 2º e um/a jovem do 3º CEB.

Quadro 13 – Síntese das informações relativas aos corredores da escola

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|-----------------|-------|-------------------------------------|---|----------|
| Ambiente | ----- | ▪ Mudava o barulho do corredor (1c) | ▪ Mudava a confusão dos corredores (1j) | 2 |

• **Relativamente aos Balneários (1 ref^{as})**

As informações obtidas sobre este espaço apresentam-se através da menção de apenas uma criança que pretende a atualização do equipamento balneário .

• **Relativamente ao Bufete (1 ref^a)**

O mesmo se verifica com esta sub-categoria na medida em que a referência efetuada se cinge à opinião de um jovem que salienta a importância de apetrechar o bufete com mesas e cadeiras.

2.1.2. Espaço exterior (118 ref^{as})

O espaço exterior foi um tópico que esteve presente em todos os ciclos de ensino integrados neste projeto “*A nossa voz vale +*”. Desde logo, o modo como foi abordado pelas diversas crianças e jovens, difere, em alguns aspetos, de uns ciclos de ensino para os outros. Assim sendo encontram-se um conjunto de subcategorias que permitem olhar para o “espaço exterior” de um modo mais sintético e organizado, nomeadamente, *Recreio*; *Espaços ambicionados* e *Natureza*.

• **Relativamente ao Recreio** (64 ref^{as})

- **Recreio em geral** (33 ref^{as})

Desde logo, através das composições do 6º e do 8º anos deparamo-nos com uma alusão significativa de quatro crianças e quatro jovens, em torno do recreio, com o propósito de prolongar os intervalos. Para além disso, mostra-se também importante a referência do 1º e 2º ciclo sobre a melhoria do espaço de recreio, notando-se uma preocupação sobre a conservação e preservação pelo espaço que mais gostam de frequentar – recreio.

Quadro 14 – Síntese das informações relativas ao espaço do recreio em geral

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|----------------------------------|---|--|---|----------|
| Dimensões/ Qualidade | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumentar/melhorar o espaço do recreio (3c) ▪ Limpar o recreio (2c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudar o piso do recreio (1c) | ----- | 6 |
| Referência a equipamentos | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar mesas no recreio (1c) ▪ Mudar os bancos do recreio (1c) | ----- | 2 |
| Prolongamento de horário | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervalos maiores (4c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervalos maiores (4j) | 8 |

- **Campo de futebol** (17 ref^{as})

Durante a análise das informações obtidas, denota-se que algumas crianças consideram necessário alterar e/ou melhorar o campo de futebol para que a escola se torne na escola dos seus sonhos. De um modo geral, as informações referidas sobre a relva sintética e sobre as balizas foram, sem dúvida, as mais significativas a este nível. Além desta informação, verifica-se um outro aspeto comum entre dois ciclos: a pretensão de aumentar o campo de futebol.

Posto isto, constatamos que o campo de futebol foi referido mais intensamente pelas crianças do 1º CEB, seguindo-se o 2º ciclo e por fim, o 3º ciclo com apenas duas referências sobre a importância de melhorar o campo. Importa não esquecer que o campo de futebol do 4º

ano não corresponde ao dos restantes dois ciclos de ensino, uma vez que estes estão integrados numa escola distinta.

Quadro 15 – Síntese das informações relativas ao campo de futebol

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|----------------------------------|--|--|----------------------------------|-----------|
| Dimensões/ Quantidade | ▪ Mais um campo de futebol (1c) | ▪ Campo de futebol maior (1c) | ----- | 2 |
| Equipamentos | ▪ Ter relva sintética (3c) ▪ Balizas (5c) | ▪ Ter relva sintética (2c) ▪ Ter balizas cozidas (1c) | ----- | 11 |
| Qualidade | ----- | ----- | ▪ Melhorar o campo de jogos (2j) | 2 |
| Aquisições | ▪ Árvores no recreio (1c) | ▪ Tirar a rede em torno do campo (1c) | ----- | 2 |

- Diversão (34 ref^m)

A ideia de recreio enquanto momento de diversão esteve presente em todos os ciclos de ensino integrados neste projeto, na medida em que a ambição demonstrada se prende à aquisição de equipamentos de entretenimento. As crianças e jovens referem uma variedade de equipamentos que desejam integrar na parte externa da escola, como por exemplo, pistas de carros; parque aquático; cesto de basquetebol, entre outros. Desde logo, percebe-se que as crianças do 1º e do 4º ano partilham da mesma opinião relativamente à aquisição de baloiços e escorregas. Desta forma, a alusão a estes dois equipamentos apresenta-se como sendo a mais significativa, uma vez que é realizada por um total de 16 crianças. Todos os restantes equipamentos de entretenimento são salientados, apenas, por um número residual de crianças.

Para além disso, a ênfase atribuída pelos jovens do 8º ano a esta questão da diversão no recreio, difere da abordagem feita pelos restantes ciclos de ensino, na medida em que as informações que fornecem nas suas composições se resumem à solicitação de mais passatempos e atividades. Neste nível de ensino, não exemplificam atividades e passatempos que gostariam de desenvolver e que, conseqüentemente, faria do recreio um espaço de tempo agradável, interessante e divertido.

Quadro 16 – Síntese das informações relativas ao recreio/diversão

| | JI | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|--------------|---|---|---|--|----|
| Sugestões | ----- | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais diversão e mais passatempos (3j) ▪ Mais atividades no recreio (1j) | 4 |
| Equipamentos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escorregas (6c) ▪ Baloços (7c) ▪ Insufláveis (1c) ▪ Futebol (1c) ▪ Basquetebol (1c) ▪ Brincar (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escorregas (2c) ▪ Baloços (1c) ▪ Pistas de carros (1c) ▪ Cesto de basquetebol (2c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma bracadandia c/ carrosséis (1c) ▪ Um spa (1c) ▪ Parque aquático (1c) | ----- | 26 |

• *Relativamente aos Espaços ambicionados (16 ref^{as})*

Quando nos debruçamos sobre o espaço exterior, percebemos de imediato que a intenção de adquirir espaços cobertos para os dias de chuva é comum nos três ciclos de ensino básico (cf. quadro 17). Os objetivos pretendidos eram: i) evitar que as crianças e jovens fossem “obrigados” a estar no interior da escola durante o intervalo; ii) possibilitar a sua presença ao “ar livre”, mesmo nos dias de chuva; iii) permitir a diversão numa sala que contemple jogos divertidos.

Quadro 17 – Síntese das informações relativas aos espaços ambicionados

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|--------------------------------|---|--|---|---|
| Cobertos para o inverno | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma Sala para os dias de chuva (com jogos) (6c) ▪ Cobertura à volta da escola (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abrigos para os dias de chuva (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Espaços cobertos para no inverno andarem ao ar livre (1j) | 9 |
| Outros espaços | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter espaços para raparigas brincarem (e não apenas campos de futebol) (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais espaços de convívio (1j) ▪ Mais espaços para Cantar e dançar (4j) | 6 |

De um modo geral, a intenção das crianças e jovens é obter espaços de convívio que lhes permitam usufruir do intervalo nos dias de chuva de uma forma mais agradável e divertida. Com efeito, a ênfase mais significativa sobre estas questões verifica-se no 1º CEB, dominando com 7 crianças a referir a importância de adquirir salas para os dias de chuva.

• *Relativamente à Natureza (20 ref^{as})*

A alusão ao espaço exterior através da natureza ocorre ao nível do JI, 2º e 3º CEB. Porém, o modo como as crianças do JI abordam esta questão difere dos restantes dois ciclos,

pois ao descreverem o desenho que elaboraram, algumas crianças verbalizaram o que estava presente na parte exterior da sua escola de sonho. Assim, caracterizaram o surgem um conjunto de aspetos que remetem para a natureza, nomeadamente, animais e plantas. Com efeito, apesar da abordagem realizada pelo 6º e 8º ano ser composta pela ênfase nas plantas, não segue a mesma linha de pensamento que a das crianças do JI, uma vez que compreende aspetos que são considerados essenciais alterar para tornar a escola numa *escola ideal*.

Quadro 18 – Síntese das informações relativas à Natureza do espaço exterior

| | JI | 6ºano | 8ºano | T |
|-----------------------|---|---|--|-----------|
| Animais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esquilinhos (2c) ▪ Borboletas (1c) ▪ Passarinhos (1c) | ----- | ----- | 4 |
| Plantas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relva (2c) ▪ Flores (5c) ▪ Árvores (9c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tirar a palmeira (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manter os jardins + cuidados (1j) ▪ Cortar o “mato” que há na escola (1j) | 19 |
| Outros aspetos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bandeira (1c) ▪ Ninho (1c) | ----- | ----- | 2 |

2.1.3. Escola “Edifício” (18 refs)

Em termos de “Escola edifício”, todas as crianças e jovens (com exceção das crianças do 6ºano), independentemente do nível de escolaridade parecem partilhar da mesma linha de pensamento quando, na atenção que denotam aos aspetos particulares do edifício e do ambiente físico, salientam a cor e os aspetos decorativos, corroborando a referência que a escola dos seus sonhos é “*uma escola com cores*”

Quadro 19 – Síntese das informações recolhidas sobre o Edifício Escola

| JI | 4º ano | 8º ano |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Castelo (1c) ▪ Escola grande (9c) ▪ Janelas (9c) ▪ Porta (2c) ▪ N° da porta (2c) ▪ Colorida (11c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pintar a escola de azul e branco (1c) ▪ Janelas azuis (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os espaços deviam ter mais cor (1j) ▪ Uma decoração mais... adequada ao espaço (1j) |

2.2. Pessoal (51 refs)

2.2.1. Professores (18 refs)

Os(as) professores(as) são abordados de um modo positivo em algumas das composições das crianças e jovens, porém, a frequência e forma como tal é mencionado nas

redações difere segundo os ciclos de ensino: os professores são mais referidos no 1º e do 2º CEB, tendendo a imperar uma ênfase sobre os sentimentos, ao passo que no 3º CEB, a sua referência é mais escassa e mais dirigida a questões que se prendem com o funcionamento da escola, designadamente a presença de professores disponíveis na sala de estudo. Com estas informações, percebemos que a abordagem realizada ao nível dos(as) professores(as) não foi significativa, uma vez que somente duas crianças e um(a) jovem é que referem o que gostariam de alterar.

Quadro 20 – Síntese das informações relativamente aos professores(as)

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|-------------------|--|---|---|-----------|
| Satisfação | 14 | 2 | | 16 |
| Sugestões | <ul style="list-style-type: none"> Um Prof. p/ cada disciplina (1c) | <ul style="list-style-type: none"> Ter os mesmos profs do ano passado (1c) | <ul style="list-style-type: none"> Colocaria um Prof. sempre disponível na sala de estudo (1j) | 3 |

2.2.2. Alunos (17 ref^{as})

As relações entre pares parecem ser algo importante na vida escolar das crianças e jovens, embora por motivos diferentes: enquanto que no 1º CEB são sobretudo as amizades vividas e os comportamentos observados e avaliados que se destacam, no 8º ano parecem ser, sobretudo, as questões relativas à apreciação dos atributos físicos dos colegas (por 2 raparigas) e da competição académica que chamam a sua atenção.

É também na qualidade de alunos/as que são expressas críticas às regras de funcionamento da escola e sugestões. Em ambos os casos isso apenas se verificou em composições do 6º e do 8º ano, conforme se sintetiza no quadro 21.

Quadro 21 – Síntese das informações relativas aos alunos(as)

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|-------------------------------------|---|--|---|----------|
| Relações entre pares | <ul style="list-style-type: none"> Amizade (6 c) | ----- | <ul style="list-style-type: none"> Ter + gajos bons (2 j) Mudava os colegas que se acham melhor os outros (1 j) | 9 |
| Críticas às regras da escola | ----- | <ul style="list-style-type: none"> Não ficar de castigo por tudo e por nada (2 c) | ----- | 2 |
| Sugestões | ----- | <ul style="list-style-type: none"> Penalizar os alunos que perturbam (1 c) Possibilitar o acesso à entrada da escola (por onde entram os profs.) (3 c) | <ul style="list-style-type: none"> Os alunos deviam tomar iniciativas para concursos com pessoas da sociedade (moda, dança, canto...) (1 j) Autorizar a passagem pela entrada da escola (1 j) | 6 |

2.2.3. Funcionárias (16 ref^{as})

Com a leitura e análise das redações, constata-se que as funcionárias da escola são tema de assunto em algumas composições das crianças e jovens. As informações que obtemos a este nível consistem, geralmente, no sentimento de agrado ou desagrado que detém relativamente às mesmas. Apenas os jovens expressaram as suas propostas com vista a alterar situações de desagrado.

Quadro 22 – Síntese das informações relativas aos funcionários(as)

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|---|-------|-------|--|-----------|
| Gostam | 9c | 1c | ----- | 10 |
| Não gostam de algumas funcionárias | ----- | 1c | 3j | 4 |
| Propostas | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trocar as funcionárias por pessoas formadas em crianças (1j) ▪ Mudar as funcionárias do bufete (3j) ▪ Colocaria funcionárias para limpar WC (1j) | 5 |

2.3. Aulas (39 ref^{as})

Com a análise das composições denota-se, também, a presença de informações sobre as aulas em 25 redações do 4º e 6º ano e 14 do 8ºano.

No âmbito do que se podem considerar sugestões comuns das crianças do 1º e 2º CEB surge “a piscina” ou “a natação”, ao passo que entre as crianças e os jovens do 8º ano, a questão comum e a mais relatada se identifica em torno da insatisfação com os “horário”.

Para além dos registos obtidos acerca do tempo exigido para as aulas, a questão letiva das aulas também foi referida por 4 crianças (2 do 2º CEB e 2 do 3º CEB), designadamente no que se refere a modos de animação curricular mais apelativos do interesse das crianças e jovens. Com efeito, as crianças e jovens expõem a necessidade das aulas não se basearem, apenas, na teoria mas em dinâmicas que transformem a aula num momento mais divertido e agradável, sendo ainda neste seguimento que surge em comum (2º e 3º CEB) a mesma opinião face à realização de visitas de estudo. No seu parecer, a escola devia desenvolver mais atividades e organizar mais saídas pois, como se percebe através das suas redações, este é um pormenor que apontam como negativo e necessário mudar na escola.

Quadro 23 - Síntese das informações relativas às Aulas - sugestões

| | 4ºano | 6ºano | 8ºano | T |
|-------------------|---|--|---|-----------|
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais artes (1c) ▪ Piscina/Natação (9c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas de natação (3c) ▪ Aulas de + instrumentos (3c) ▪ Aulas + divertidas (fora da sala) (2c) ▪ + atividades e visitas de estudo (1c) ▪ Ter apenas aulas de EF (1c) ▪ Ter francês logo 5ºano (1c) ▪ Terminar as aulas de substituição (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Algumas aulas serem + divertidas (2j) ▪ Aulas profissionais de dança e canto (2j) ▪ Visitas de estudo (1j) ▪ No verão mais atividades ao ar livre (1j) | 29 |
| Horário | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudaria o horário (3c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudaria duração das aulas (6j) ▪ Fazer intervalos entre as aulas (descanso de minutos) (1j) | 10 |
| Turmas | ----- | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudaria as turmas (bons e bem formados para um lado, maus e mal educados para outro) (1j) | 1 |

Em jeito de conclusão desta dimensão *Escola*, passo a apresentar um quadro-síntese onde constam os aspetos mais salientados pelas crianças e jovens.

Quadro 24 – Síntese das informações mais significativas na abordagem da escola

| <i>Aspetos salientados</i> | <i>Total de ref's</i> |
|--|-----------------------|
| • Mudar o almoço da cantina | 26 |
| • Melhorar as salas | 19 |
| • Escorregas e baloiços para o recreio | 16 |
| • Incluir aulas de natação no currículo | 12 |
| • Quadros interativos ⁵⁷ | 10 |
| • Aumentar o tempo de intervalo | 8 |
| • Melhorar os cacifos e as condições do WC | 6 |

⁵⁷ Tendo em consideração que a professora da turma de 1º CEB encaminhou o discurso das crianças, durante a sessão do power point, para a necessidade da escola conter mais quadros interativos.

- Dimensão 2 – **COMUNIDADE**

1. Análise de conteúdo parcelar por referência a cada um dos grupos de crianças

1.1. Análise de conteúdo das composições das crianças e jovens da escola

- **No 2º CEB, 6º ano**

No que se refere à categoria “**Espaços**” (15 ref^{as}), encontram-se informações que permitem subdividi-la em duas subcategorias: **Para melhorar**, com 8 referências, e **Para Construir**, com 7 referências.

Relativamente à sub-categoria **Para melhorar** importa referir a ênfase atribuída pelas crianças à necessidade de melhorar os acessos e a sua conservação (3 ref^{as}), designadamente os passeios e as estradas:

“(…) gosto de tudo mas o passeio é pequeno e os carros e as motas andam muito depressa.” (Q).

“Eu queria (…) o passeio maior e a estrada maior (…)” (O).

“Na minha comunidade não gosto dos buracos na estrada (…)” (L).

“Na comunidade [mudava] as estradas e os passeios, mas de resto está bem.” (B)

Prosseguindo com esta lógica de analisar o que as crianças consideram necessário melhorar na comunidade emerge, também, a opinião pessoal de uma criança que “(…) queria melhorar os muros de casa.” (K).

No que diz respeito à sub-categoria **Para construir** emergem um conjunto de informações que nos permite tomar conhecimento sobre as suas aspirações futuras. Desta forma, compreende-se que duas crianças gostariam de obter mais espaços para brincar e, consequentemente, para se divertirem:

“Na comunidade gostaria que (…) houvesse (…) **mais espaço para brincar.**” (C);

“Na minha comunidade, na Rua Bartolomeu Dias, **queria um parque de diversões** (...). Queria uma pista de bicicletas.” (F)

“Na minha comunidade (...) **devia de haver mais lombas**” (H)

Como se percebe, a referência a uma pista de bicicletas também está incluída nas construções ambicionadas, na medida em que, andar de bicicleta mostra ser uma prática habitual nestas idades.

Com a afirmação, “*Na minha comunidade queria que (...) [houvesse] um parque sem fim (...).*” (A), sobrevém a questão de saber que parque está a idealizar e o que pretende com a sua aquisição.

Para além destas pretensões, nota-se que duas crianças apontam a vontade de obter na sua comunidade uma zona de restauração. Nas suas palavras:

“Na comunidade, eu acho que não há nada para mudar a não ser que na minha rua, central da ferverença, houvesse lojas de comida e de bebidas.” (M);

“Na minha comunidade (...) eu queria um Macdonal’s.” (L)

Relativamente à categoria “**Ambições gerais**” verificam-se 9 referências por parte das crianças do 2º CEB. De todas as sugestões, apenas duas são comuns no discurso de três crianças. Para ser mais clara, somente a ambição de colocar na freguesia equipamentos de diversão, bem como um estádio de futebol, é que surge repetida nas composições analisadas. Desta forma, a vontade de conter carrosséis na freguesia aparece em três composições diferentes na medida em que as crianças salientam que:

“Na minha comunidade gostava que no parque do meu prédio houvesse montanha russa, o 180 e o twister” (P);

“Gostava de ter um [aquashow] na rua. Que houvesse montanha russa.” (E);

“(...) queria um beyblade e uma pista de beyblade com armadilhas.” (F).

No que se refere à intenção de adquirir na comunidade um estádio de futebol, percebe-se que esta pretensão é comum em duas composições. Porém, o estádio a que se referem difere, uma vez que, enquanto uma das crianças especifica o seu pensamento e salienta que “*(...) queria que o estádio do dragão fosse à beira da minha casa.*” (O), a outra refere apenas que “*O que eu queria também (...) era um estádio na vila de Campo*” (I).

Posto isto, para encerrar as informações obtidas que originam esta categoria “**Ambições gerais**”, falta referir, apenas, as solicitações apontadas por quatro crianças, nomeadamente, a vontade de ter em casa uma piscina; a intenção de adquirir carros voadores para combater a questão do tempo, o desejo de terminar com o rali que decorre em Gandra, bem como, de retirar a feira do local onde, habitualmente, está:

“A minha casa é grande e espaçosa e eu queria que tivesse uma piscina de pedra.” (G);

“Na minha comunidade eu queria que houvesse carros voadores para chegar mais rápido aos sítios.” (H);

“Eu gostaria que proibissem o rali na minha comunidade Gandra, Paredes (...) [porque] não gosto que me deem os muros a baixo.” (K);

“(...) e o que eu não gosto na minha comunidade é a Feira estar naquele sitio.” (I).

Todos estes apontamentos advêm de desejos pessoais, na medida em que tudo o que foi referido pretende responder a vontades individuais e específicas.

No que concerne à categoria “**Pessoas**”, que resulta das informações obtidas sobre os *habitantes em geral* e os *amigos* das crianças que participaram na elaboração das composições, verificam-se 6 alusões. Com efeito, através da primeira sub-categoria (4 ref^{as}), denota-se, por um lado, o desagrado por parte de uma criança com os próprios vizinhos: *“Na minha comunidade não gosto dos meus vizinhos porque estão sempre a [chatear-me] em casa.” (J)*, e, por outro, com as atitudes das pessoas em geral: *“Na comunidade [mudava] a atitude das pessoas (...)” (B).*

Para além disso, compreende-se a insegurança que uma criança apresenta quando refere a rotunda Duarte, devido ao rali que, normalmente, é lá praticado. Por esta razão, solicita a presença de guardas nesse mesmo local: *“Também queria que pusessem um guarda à beira da rotunda Duarte de noite e de dia (...)” (K).*

Contrariamente a todas estas referências sobre as pessoas que habitam na comunidade, surge a opinião de uma criança que as apresenta sem recorrer a aspetos negativos, mas sim, a justificações como: *“Na minha comunidade não tenho razões de queixa porque não conheço ninguém [excepto] a minha família mais próxima.” (R)*

No que diz respeito à sub-categoria *Amigos*, nota-se que a sua presença se resume a duas composições nas quais as crianças partilham da mesma opinião e fazem emergir os amigos na qualidade de “vizinhos ideais”, na medida em que o objetivo pretendido se cinge à troca dos atuais vizinhos pelos colegas e/ou melhores amigos:

“Na minha comunidade queria que os meus amigos viessem morar para a minha beira...” (A);

“Na minha comunidade mudava os meus vizinhos e punha os meus melhores amigos.” (D).

Para finalizar a análise desta dimensão *Comunidade* no 2º CEB, falta referir as informações obtidas sobre a sub-categoria *O que gosto*. Esta subcategoria foi apresentada em último lugar devido às referências que apresenta, pois apenas uma criança anuncia a comunidade através do que gosta:

“Na minha comunidade eu gosto de tudo, do campo de futebol, da minha casa, dos meus pais, da minha cadela XD.” (N)

• **No 3º CEB, 8ºano**

Com a leitura das composições do 3º CEB, nota-se que a categoria “**Espaços**” é a mais abordada pelos jovens (18 ref^{as}). Com efeito, a ênfase atribuída aos espaços a **Construir** difere da ênfase sobre os espaços a **Melhorar** devido a duas alusões.

Assim, no que concerne à sub-categoria **Espaços a Construir** (10 ref^{as}) obtêm-se informações direcionadas para os jovens e para os idosos. Desde logo, os espaços ambicionados para os jovens apresentam-se com maior significância face aos idealizados para os idosos, isto porque, apenas um(a) jovem contempla na sua composição: “*O que eu gostaria que mudassem era [construírem] mais um ou dois centros de dia para os idosos (...)*” (M).

As restantes 8 referências remetem para a pretensão de construírem na sua comunidade espaços de convívio para os jovens ou mesmo para as pessoas em geral, nomeadamente espaços livres; espaços de campismo; espaços com jogos e diversões; pistas de ciclista; campo de futebol, etc:

“Mas gostava mesmo que existisse [na minha comunidade] mais espaços livres para as pessoas conviverem.” (W)

“Para a minha comunidade [ser] a comunidade dos meus sonhos eu gostava que houvesse (...) um sítio para as pessoas da nossa idade conviver, por exemplo, um sítio onde houvesse jogos de playstation. Também gostava que houvesse um espaço verde onde se pudesse fazer piqueniques com a família, amigos, colega da escola.” (O);

“Mais espaços verdes, mais espaços onde passar o tempo.” (S);

“Podia haver aqui em Campo um parque de divertimento, campismo. No monte podia-se construir várias coisas. Podiam construir passeios só para os ciclistas, podiam construir mais jardins com lagos e jardins para as pessoas passarem lá a tarde a conversar.” (N);

“Eu na (...) minha comunidade punha um campo de futebol (...).” (T).

Apesar de alguns(as) jovens referirem simplesmente “*Esta freguesia [Campo] precisa de mais espaços para os jovens conviverem.*”. (C) ou “*(...) acho que este concelho devia ter mais espaços onde as pessoas pudessem passar parte do tempo.*”. (H), percebe-se que algumas alusões apresentadas são mais pormenorizadas e esmiúçam o pensamento dos(as) jovens. Tal possibilita uma melhor perceção relativamente ao idealizado pelos(as) mesmos.

Os espaços necessários a **Melhorar** foram apontados por 8 jovens dos quais dois opinam sobre a importância de cuidar do ambiente, uma vez que consideram que existe muita poluição:

“O que eu não gosto na minha comunidade é que alguns dos “montes” [estejam] poluídos, os rios que não têm alguns dos tratamentos necessários. O que eu gostava [era] “ajeitar” os passeios [que limpassem] os espaços verdes e “montes”, [tratassem] dos rios, os ecopontos, sim porque por exemplo à beira da minha casa tem uns e estão sem jeito. [Muitas] pessoas põem o lixo no chão encostado aos ecopontos.” (M);

“Na comunidade eu gostava que tivesse mais ecopontos e caixotes do lixo. E também mais passadeiras nas estradas” (L).

Paralelamente a esta preocupação com o ambiente e a poluição, percebe-se que a intenção de melhorar os passeios e as passagens para peões na estrada estão, também, incluídas nas suas pretensões.

Para além disso, com a análise das composições, constata-se que o discurso dos jovens não se resumiu ao tratamento dos passeios nem à proteção do ambiente mas, compreendeu, também, a melhoria das condições das piscinas municipais:

“Eu na (...) minha comunidade (...) fazia as piscinas com melhores condições.”. (T);

“Não gosto das piscinas, podiam [ter] mais condições.” (N).

O contributo deste último jovem envolveu as condições do campo de futebol da comunidade na medida em que *“O campo da bola não tem relva e muitas mais coisas.” (N).* Com efeito, a partir da sua opinião torna-se essencial agir sobre o campo de jogos de forma a criar melhores condições para a sua utilização.

Ainda sobre esta sub-categoria, surge a insatisfação que sentem com a rede de internet disponível na sua comunidade. Tal apontamento verifica-se através de um(a) jovem que se queixa da *“(...) internet está muitas vezes a falhar.” (A).*

Em suma, os jovens do 3º CEB gostariam que a Câmara Municipal se debruçasse em torno das condições das piscinas; dos passeios e das passadeiras das ruas; da poluição existente; do campo de futebol da área, bem como da internet.

Quando a abordagem se foca sobre as **“Pessoas”** da comunidade (14 ref^{as}) as informações são dissociadas em duas sub-categorias – ***Pessoas em geral*** (13 ref^{as}) e ***Amigos*** (1 ref^a).

Desde logo, entende-se a insatisfação e revolta que os(as) jovens apresentam sobre as pessoas que têm direito ao rendimento de inserção social, na medida em que esta questão foi tema em 7 composições:

“Detesto as pessoas que recebem ajuda porque não querem trabalhar, são preguiçosas, estou a falar do Rendimento Mínimo, o mundo está a acabar e estas pessoas em vez de arranjar emprego não, vão ao centro paroquial de Campo e pedem comida. Quem necessita mesmo não recebe nada.” (C);

“O que não gosto na minha comunidade é das pessoas que recebem o rende-rende e que toda a gente sabe que não necessitam. Não gosto quando vão ao centro paroquial buscar sacos e sacos de comida quando não precisam.” (E);

“Na minha comunidade não gosto que as pessoas que precisam não tenham qualquer tipo de ajuda e as pessoas que não merecem tenham direito a tudo, porque preferem ficar e casa em vez de trabalhar e receber o rendimento social de inserção e gastam esse dinheiro em coisas desnecessárias (...)” (H);

“Acho que na minha comunidade devia mudar aquelas pessoas que se fazem de pobres e não são (...)” (V).

Este(a) jovem conclui esta sua opinião com a anotação de desagrado sobre o tempo necessário para se realizar uma obra a poder da câmara: *“(...) e não gosto como os trabalhadores da câmara demoram tanto tempo a fazer obras com tantas pessoas.”. (V).* Desta forma, as informações obtidas sobre as pessoas da comunidade não se resumem às 7 ênfases apresentadas anteriormente, mas contemplam um conjunto de 6 comentários sobre várias pessoas em geral.

Dois desses comentários referem-se aos vizinhos. Por um lado, é apresentada a satisfação que apresentam com os mesmos: *“Na minha comunidade gosto dos meus vizinhos, mas só de alguns porque os outros são muito chatos.” (X)* mas, por outro, é exposto o desagrado que alguns desses vizinhos causam: *“Não gosto de alguns vizinhos que são muito barulhentos.” (O).* Para além disso, verifica-se um outro comentário sobre o descontentamento com as pessoas da comunidade: *“Na comunidade mudaria [as] pessoas nojentas (...)” (S),* mas nada nos indica se a referência é em torno dos vizinhos.

Ainda nesta lógica dos vizinhos, entende-se que um jovem *“(...) gostava que se mudassem para lá umas miúdas giras.” (T).* Desta forma, constata-se que a sua opinião sobre as pessoas da comunidade se resume às vizinhas que ambiciona obter, isto é, aos atributos físicos que devem conter.

É ainda de salientar, que nem todas as participações ao nível desta categoria **“Pessoas”, habitantes em geral**, se resumem aos aspetos negativos aqui presentes, pois, dois jovens apresentam as pessoas que constituem a sua comunidade como agradáveis:

“Na minha comunidade gosto muito das pessoas, são muito bem-educadas.” (W);

“Na minha comunidade as pessoas são muito simpáticas comigo.” (O).

Como contraponto à explicitação de tão variada informação sobre as *peessoas em geral*, salienta-se a escassez de informações por parte dos(as) jovens, no que se refere a à subcategoria **Amigos**. Apenas um(a) jovem diz que: *“Eu gostava que alguns colegas da minha turma fossem viver para a minha comunidade, pois estaria mais tempo com eles.”* (O). Assim, somente este(a) jovem é que apresenta os amigos na qualidade de “vizinhos ideais”.

Com a leitura das composições, emerge uma outra categoria – **“O que gostam”** - que contempla as informações que alguns(as) jovens forneceram acerca da comunidade. Como se denota, os seus discursos cingem-se à satisfação que sentem com a sua comunidade e com os seus atributos:

“Eu gosto da minha comunidade” (I);

“O que eu gosto na minha comunidade é o seu fácil acesso, passeios bons, com contentores para o lixo e para reciclar. É um bom sítio para viver. Gosto de tudo e não mudaria nada.” (B);

“Na comunidade eu gosto que tenha muitas escolas para as crianças aprenderem e também gosto que tenha muita sinalização nas estradas.” (L);

“Na comunidade “tá-se” tudo bem porque eu acho que deve ter os sinais de trânsito por isso não mudo absolutamente nada.” (G).

Como as suas opiniões se baseavam em adjetivos sobre as particularidades da comunidade, os(as) jovens consideravam que: *“Eu gosto da minha comunidade porque lá eu sinto-me bem com tudo e com todos e não tenho nada a dizer de forma negativa sobre a minha comunidade.”*. (R) Desta forma, percebe-se que alguns jovens do 8ºano resumem a sua abordagem à satisfação que sentem pela sua comunidade e, conseqüentemente, à inutilidade de atuar sobre a mesma:

“Na minha comunidade não tenho a dizer, gosto dela.” (D);

“Na comunidade está tudo bem.” (F);

“Na minha comunidade não mudava nada, gosto do sítio onde vivo.” (U);

“Na comunidade eu não mudava absolutamente nada” (X).

Para além da abordagem sobre a dimensão *Comunidade* contemplar a categoria **“Espaços”**; **“Pessoas”** e **“O que gostam”**, exige, também, a presença de uma categoria que abarque as **“Ambições gerais”** dos(as) jovens da freguesia de Campo. Tal categoria compreende a participação de 8 jovens, dos quais 4 sobressaem a insatisfação e exclusão que sentem relativamente à prática do futebol. Com os seus discursos conhece-se a sua posição face à igualdade de género que existe entre homens e mulheres, pois além de assumirem a

importância de se criarem equipas de futebol feminino, “*Na comunidade (...) devia haver equipas de futebol feminino.*” (S), demonstram especificamente que as mulheres também têm direito:

“*Na comunidade devia haver equipas femininas porque as raparigas também têm direito.*” (Q);
“*[Devia] haver equipas de futebol feminino ou então mistas (na comunidade) pois devem pensar que as raparigas e mulheres só servem para trabalhar.*” (E).

Também nesta categoria focam a importância de se desenvolver mais atividades para a população conviver:

“*Haver de haver mais actividades para a população de Campo City’ ☺ para que o convívio e harmonia estivessem mais presentes!*” (E);
“*Na comunidade (...) [queria] mais espaços onde passar o tempo. Mais actividades para o pessoal.*” (S)

Para finalizar a análise desta dimensão, falta expor a opinião de dois(as) jovens. Com os seus contributos percebe-se que a comunidade só será ideal se, por um lado, a Câmara Municipal fornecer transporte a quem não tem fáceis acessos: “*Da (...) comunidade eu não me queixo de nada, sempre gostei do sítio onde moro, mas a Câmara podia arranjar transporte para todos os alunos que moram longe da escola ou que não têm meios para se deslocarem.*” (P) e, por outro, se na comunidade existir uma praia: “*Para a minha comunidade [ser] a comunidade dos meus sonhos, eu gostava que houvesse uma praia (...)*” (O).

2. Análise global e comparativa das descrições e das composições

Da mesma forma que ocorreu com a dimensão *Escola*, proceder-se-á a uma análise conjunta e comparativa entre os ciclos de ensino que abordaram a dimensão *Comunidade*. Contrariamente à primeira dimensão, a *Comunidade* foi enunciada apenas nas composições de dois ciclos de ensino – 2º e 3º CEB⁵⁸. Por esta razão, a análise que se segue tratará meramente dos dados recolhidos através do 2º e 3º ciclo.

⁵⁸ A ausência da perspetiva das crianças do JI sobre a comunidade, resulta de uma reunião com a educadora de infância na qual esta refere que as crianças ainda não têm bem definido a ideia de comunidade e assim, considera que se deve trabalhar com elas somente a escola. No que se refere às crianças de 1º CEB, a falha de informações advém do número de contactos realizados com a turma pois, como inicialmente só me era permitida uma sessão de 90 minutos por turma, sendo necessária a elaboração das composições na sala de aula à posteriori, não era possível abordar também a dimensão comunidade, o mesmo acontecendo com o *power point* elaborado pelas professoras bibliotecárias que apenas incluía a dimensão *Escola*.

2.1. Espaços da comunidade (33 ref^{as})

• *Relativamente aos espaços a Construir* (17 ref^{as})

Com a leitura das composições, encontra-se um conjunto de informações que consistem nas idealizações das crianças e jovens ao nível de espaços a construir futuramente. Como se percebe, as opiniões das crianças do 2º ciclo e dos jovens do 3º ciclo convergem quando ambicionam a construção de espaços de divertimento e de convívio. Sem dúvida que o foco central ocorre sobre estes dois aspetos, no entanto é importante salientar que a pista de bicicletas é ambicionada pelos dois ciclos e que a intenção de construírem espaços para conviver se apresenta como o aspeto com o número de alusões mais significativo. Tal deve-se às abordagens efetuadas pelos(as) jovens do 3º ciclo.

Quadro 25 – Síntese das informações relativas aos espaços para construir

| | 6ºano | 8ºano | T |
|---------------------------|--|---|----------|
| Diversão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais espaços para brincar (1c) ▪ Parque de diversões (1c) ▪ Pista de bicicletas (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parque de divertimento e campismo (1j) ▪ Um campo de futebol (1j) ▪ Passeios para os ciclistas (1j) | 6 |
| Convívio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parque sem fim (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais espaços para conviver (4j) ▪ Espaços verdes (piqueniques...) (1j) ▪ Mais jardins com lagos para as pessoas passarem a tarde (1j) | 7 |
| Outras construções | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lojas de comida e bebida (Macdonald) (2c) ▪ Mais lombas (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais 1 ou 2 centros de dia para os idosos (1j) | 4 |

• *Relativamente aos espaços a melhorar* (16 ref^{as})

Cerca de dezasseis composições apontam a importância e a necessidade de se atuar sobre a comunidade a fim de melhorar algumas questões. Desde logo, nota-se um pensamento comum entre o 2º e 3º CEB quando aferem a importância de melhorar os passeios e de colocar relva no campo de futebol da sua zona. Contudo, se nos focarmos nesta subcategoria através de um olhar geral, constatamos que a melhoria das ruas, essencialmente os passeios, foi a mais salientada, apresentando-se em 8 composições.

Quadro 26 – Síntese das informações relativas aos aspetos/espaços para melhorar/mudar

| | 6ºano | 8ºano | T |
|--------------------------|--|---|----------|
| Ruas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os passeios (3c) ▪ As estradas (3c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arranjar os passeios (1j) ▪ Mais passadeiras (1j) | 8 |
| Outras pretensões | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorar os muros de casa (1c) ▪ Pôr relva no Campo de S. Martinho (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piscina com mais condições (2j) ▪ Colocava relva no campo de futebol (1j) ▪ Internet que falha muito (1j) | 6 |
| Ambiente | ----- | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arranjar os ecopontos (1j) ▪ Tratar dos montes e rios poluídos (1j) | 2 |

2.2. Pessoas (20 ref^{as})

A referência à comunidade com base nas *pessoas* focou-se nos vizinhos que cada criança e/ou jovem deseja adquirir e nas atitudes que os(as) mesmos(as) encaram como erradas por parte de alguns habitantes.

• *Habitantes em geral* (17 ref^{as})

A alusão efetuada pelos dois ciclos de ensino não converge em muitos aspetos. Apenas a referência sobre os vizinhos se mostra presente em ambos os ciclos, porém, as abordagens realizadas em cada ciclo diferem no seu conteúdo. Isto porque, é importante notar que cada participante aponta os seus próprios vizinhos e as alterações que deseja realizar a esse nível. Posto isto, não se encontram pensamentos comuns entre as crianças e os(as) jovens.

No entanto, será interessante referir a grande ênfase atribuída pelos(as) jovens do 8ºano sobre as pessoas que recebem o rendimento de reinserção social. Todas as anotações acerca deste tema enfatizam a revolta e o desagrado que sentem com os apoios oferecidos a essas pessoas.

Assim, compreende-se que a abordagem realizada sobre os habitantes da comunidade difere de um ciclo de ensino para o outro, uma vez que, enquanto no 2º CEB o foco é sobre os vizinhos; sobre a segurança de uma rotunda e a atitude das pessoas, no 3º CEB o aspeto mais referenciado consiste no desagrado sobre quem tem direito ao rendimento de inserção social.

Quadro 27 – Síntese das informações relativas aos habitantes em geral

| 6ºano | 8ºano |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ As atitudes das pessoas (1c) ▪ Colocava guardas à beira da rotunda Duarte (1c) ▪ Trocava os vizinhos (1c) ▪ Não conhece ninguém (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não gostam das pessoas que recebem o Rendimento de Reinserção Social sem precisar e que vão ao centro paroquial buscar comida sem precisar (7j) ▪ Vizinhos (2j) ▪ Mudavam os trabalhadores da câmara que demoram muito tempo a fazer obras (1j) ▪ Mudava as pessoas que são nojentas (1j) ▪ Queria miúdas giras a viver à beira de casa (1j) ▪ Gosta da simpatia das pessoas (1j) |

• *Amigos* (3 ref^{as})

Contrapondo a diversidade de alusões sobre os habitantes em geral verifica-se o número residual de referências em torno dos amigos, porém, os 3 comentários sobre os amigos concentram-se na vontade de realizar a troca com os vizinhos. Com base nos seus discursos,

entende-se que a diversão e a partilha de brincadeiras são ambicionadas para a comunidade e tal só será possível se os amigos se tornassem vizinhos.

Quadro 28 – Síntese das informações relativas aos Amigos

| 6ºano | 8ºano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Queriam que os amigos morassem perto (1c) ▪ Trocava os vizinhos pelos amigos (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Levava alguns colegas da turma para serem vizinhos (1j) |

2.3. *Expectativas* (17 ref^{as})

Esta categoria é contemplada pela vontade de apetrechar a freguesia com equipamentos de diversão, bem como, com um conjunto de outros aspetos. Desde logo, denota-se que, por um lado, a questão da diversão e ocupação do tempo de forma mais agradável está presente no discurso de alguns(as) jovens do 3º CEB na medida em que focam a importância de desenvolver mais atividades para a população e, por outro, que o idealizado pelas crianças consiste em carrosséis. Esta questão da brincadeira e do convívio mostra ser a mais notória ao nível das ambições gerais, uma vez que aparece em 9 composições.

Todas as restantes idealizações surgem simplesmente com a opinião de uma criança e/ou jovem, não se verificando nenhum ponto de comparação entre ciclos.

Quadro 29 – Síntese das informações relativas às ambições gerais

| | 6ºano | 8ºano | T |
|------------------------|--|---|----------|
| Diversão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Queria montanha russa/twister (2c) ▪ Beyblade e uma pista de beyblade com armadilhas (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais atividades para a população (2j) ▪ Equipas de futebol feminino (4j) | 9 |
| Outras ambições | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Piscina em casa (1c) ▪ Carros voadores (chegar rápido aos sítios) (1c) ▪ Estádio do Dragão à beira de casa (1c) ▪ Ter um estádio na Vila de Campo (1c) ▪ Proibir o rali à beira de casa e melhorar os muros de casa que lhe estragaram (1c) ▪ Mudar o sítio da feira (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transporte para todos os alunos que moram longe (1j) ▪ Uma praia (1j) | 8 |

2.4. *O que gostam* (10 ref^{as})

Esta categoria foi constituída devido ao modo como 8 jovens e uma criança se refeririam à comunidade. As suas abordagens sobre a comunidade foram positivas, embora meramente gerais na medida em que apontavam o que gostam na comunidade e, por vezes, a desnecessidade de atuar sobre a mesma.

É de notar que esta forma de se referirem à comunidade aparece com maior significância no 3º CEB.

Quadro 30 – Síntese das informações relativas ao que gostam

| 6ºano | 8ºano |
|----------------------|--|
| ▪ Gosta de tudo (1c) | ▪ Gosta de tudo (4j) ▪ Não há nada a mudar (4j) |

Em suma, é imprescindível ter sempre em mente que a alusão sobre a comunidade difere em alguns aspetos, pois cada criança e jovem focalizam o seu discurso no seu núcleo comunitário, o que implica, muitas vezes, encontrar informações contrastantes.

Desta forma, passo a apresentar um quadro-síntese com as informações mais salientadas.

Quadro 31 – Síntese das informações mais significativas na abordagem da comunidade

| <i>Aspetos salientados</i> | Total |
|--|--------------|
| • Melhorar os passeios e estradas | 9 |
| • Construir parques de diversão onde seja possível “passar o tempo” | 8 |
| • Desagrado com as pessoas que usufruem do Rendimento de Reinserção Social | 7 |

IIª PARTE - As opiniões das crianças e jovens expressas através do uso de atividades dinâmicas

A. Procedimentos metodológicos

1. Procedimentos de recolha e análise de conteúdo da informação

Todas as sessões em que os procedimentos utilizados foram diversas atividades dinâmicas realizaram-se na biblioteca da escola A e da escola EB 2/3 Z, tendo sido dinamizadas pelas professoras bibliotecárias (cf. quadro 1).

• No 1º CEB, 4ºano

No caso do 1º CEB, a sessão teve início com a leitura do *power point* sobre os dias de todas as cores. Após a sua leitura, onde referiram todos os dias de cor que consideram existir

na escola, estava previsto que as crianças interviessem na atividade a partir do *power point* apresentado pelas professoras bibliotecárias; porém, tal não se verificou. Para tentar cativar a participação das crianças e para as familiarizar com o objetivo pretendido com a sessão, as professoras bibliotecárias viram-se com a necessidade de as questionar sobre quem desejava falar acerca do que tem a escola. Só depois disso, quando as crianças começaram a participar na conversa, as professoras bibliotecárias decidiram abordar os dias apresentados no *power point* pedindo-lhes que falassem de um dia vermelho na escola e assim sucessivamente, a respeito de cada uma das cores.

Terminado este momento, deram início a um novo tema de conversa, abordando desta forma, o que é necessário para que a escola seja uma Escola de Sonho.

• **No 2º e 3º CEB, 6º e 8º ano**

Relativamente ao 2º e 3º CEB, a primeira sessão decorreu com base na atividade dos cartões e incluiu como tema a abordar a *Escola* e a *Comunidade* das crianças, de acordo com os objetivos do projeto “A nossa voz vale +”. Os cartões utilizados para o desenvolver da atividade pretendiam saber e explorar, i) *personagens* com quem se identificam as crianças e jovens na escola e/ou comunidade e porquê; ii) *edifícios* pelos quais a escola e a comunidade podiam ser representados e porquê; iii) qual o *estado meteorológico* que representa o estado de espírito que apresentam e porquê; iv) quais os meios de transporte que desejariam adquirir para realizar o percurso casa-escola e vice-versa, bem como v) quais os aspetos que considerem oponentes e/ou adjuvantes na escola (cf. pt. A - 1.2).

Assinala-se, no entanto, que o momento da atividade que implicava a idealização do “meio de transporte” que as crianças e jovens gostariam de utilizar para fazer o percurso casa-escola e escola-casa não foi realizada da mesma forma nos dois ciclos de ensino, por questões de falta de tempo: no 2º CEB esta abordagem só se efetuou sobre o percurso casa-escola. Também o momento da atividade que implicava os cartões que representam os “opponentes e adjuvantes” foram direcionados apenas para a escola, a pedido das professoras bibliotecárias.

Após a transcrição de todas as opiniões emitidas pelas crianças e jovens, recolhidas através da sua gravação em cada uma destas sessões, procedeu-se à sua Análise de Conteúdo qualitativa e quantitativa.

1.1. Categorias emergentes da análise de conteúdo da sessão com o 1º CEB

Verificou-se que a abordagem das crianças se resume à dimensão *Escola* e que esta abarca três categorias, nomeadamente, *Os dias que existem na escola* (26 ref^{as}); *O que falta para ser Escola de Sonho* (24 ref^{as}); *O que tem a escola* (18 ref^{as}) (cf. quadro 32).

Quadro 32 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da atividade do 1º CEB

| A - Categoria Escola e suas sub-categorias | | | |
|---|--|---|---|
| A.1 Os dias que existem (27 ref ^{as}) | A.1.1 Verde (10 ref ^{as}) | A.1.1.1 Sala de aula (6 ref ^{as}) | • Trab. de grupo (1 ref ^a) |
| | | | • Pesquisas (1 ref ^a) |
| | | | • Resolução de exercicios (1 ref ^a) |
| | | | • Compor poemas e/ou textos (2 ref ^a) |
| | | A.1.1.2 Recreio (4 ref ^{as}) | • Projetos (banda desenhada) (1 ref ^a) |
| | | | • No campo de futebol (2 ref ^{as}) |
| | • Brincar (1 ref ^a) | | |
| | A.1.2 Roxos (6 ref ^{as}) | A.1.2.1 Pessoal (4 ref ^{as}) | • Trocar ideias (1 ref ^a) |
| | | | • Colegas/amigos (2 ref ^{as}) |
| | | A.1.2.2 Sentimentos (1ref ^a) | • Crianças JI (2 ref ^{as}) |
| | A.1.3 Azul (6ref ^{as}) | A.1.2.3Meteorologia (1ref ^a) | • Tristeza (1 ref ^a) |
| | | A.1.3.1. Descontração (4ref ^{as}) | • Chuva e vento (1 ref ^a) |
| | | | • Calma e paz (2 ref ^{as}) |
| | | | A.1.3.2 Diversão (1ref ^a) |
| | | A.1.4 Cor-de-laranja (5ref ^{as}) | A.1.3.3. Natureza escolar (1ref ^a) |
| | A.1.4.1 Entretenimento (2ref ^a) | | • Brincar (1 ref ^a) |
| A.1.4.2 Classificações (2ref ^{as}) | • Ter excelentes (1ref ^a) | | |
| A.2 O que falta para ser Escola de Sonho (23 ref ^{as}) | A.2.1. Espaços (9 ref ^{as}) | A.1.4.3 Sentimentos (1ref ^a) | • Ter excelentes (1ref ^a) |
| | | A.2.1.1Espaço exterior (6 ref ^{as}) | • Atividades/Diversão (2ref ^{as}) |
| | A.2.2 Material (7 ref ^{as}) | A.2.1.2 Espaço interior (3 ref ^{as}) | • Ter excelente (1ref ^a) |
| A.3 O que tem (18 ref ^{as}) | A. 3.1 Pessoal (10 ref ^{as}) | • Prémio (1ref ^a) | |
| | | • Contente (1ref ^a) | |
| | | A.2.3 Atitudes (6 ref ^{as}) | • Diversão (3 ref) |
| | A. 3.2 Espaços (9 ref ^{as}) | A.2.4 Transporte (1 ref ^{as}) | • Campo de futebol (2 ref ^a) |
| • Geral (1 ref ^a) | | | |
| • Escola de talentos (1 ref ^a) | | | |
| A.3.1.1 Funcionárias(os) (5 ref ^{as}) | A.3.1.2 Professores(as) (4 ref ^{as}) | • Construir + salas (1 ref ^a) | |
| | | • Aumentar biblioteca (1 ref ^a) | |
| | | • A.2.1.1 Escolar (5 ref ^{as}) | • A.2.1.2 Para o espaço físico (2 ref ^{as}) |
| A.3.1.3 Amigos (1 ref ^a) | A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | • A.2.3 Atitudes (6 ref ^{as}) | |
| | | • A.2.4 Transporte (1 ref ^{as}) | |
| | | • A.3.1.1 Funcionárias(os) (5 ref ^{as}) | |
| A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | • A.3.1.2 Professores(as) (4 ref ^{as}) | |
| | | • A.3.1.3 Amigos (1 ref ^a) | |
| | | • A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | |
| A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | • A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | |
| | | • A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | |
| | | • A.3.2.1 Espaço interior (5 ref ^{as}) | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | A.3.2.2 Espaço exterior (4 ref ^{as}) | <ul style="list-style-type: none"> • Equipamentos (2 ref^{as}) • Campo de futebol (1 ref^a) • Diversão (1 ref^a) |
|--|--|--|---|

1.2. Categorias emergentes da análise de conteúdo das sessões com o 2 e 3º CEB

A partir da análise desta atividade identificaram-se cinco categorias, na medida em que cada categoria representa um cartão utilizado na atividade. Assim, temos as categorias **Personagens; Espaços; Estado de espírito das crianças/jovens; Meio de transporte e Oponentes e Adjuvantes**⁵⁹ (cf. quadro 33, anexo 2).

B. Análise de Conteúdo das descrições dos desenhos e das redações

• Dimensão 1 – ESCOLA

1. Análise de conteúdo parcelar por referência a cada um dos grupos de crianças

1.1. Análise de conteúdo da sessão do 1º CEB, 4º ano

1.1.1. Os dias de cor que existem na escola (27 ref^{as})

“**Pb1** – Meninos do 4º ano, vocês acham que os dias na vossa escola são assim coloridos?

Várias crs – Sim.

Pb1 – Então, sei lá... falem-me de um dia vermelho. E há mais. Há uns que são amarelos, outros são dias laranja, outros verdes, ...lembram-se?” (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Dado o mote para se iniciar o diálogo sobre os dias de cor apresentados no *power point*, percebe-se, com base nos dados da transcrição, que neste momento da sessão as crianças participam mais intensamente (26 ref^{as}). A experiência de transporem os dias de cor apresentados para os dias vividos na escola mostrou-se positiva na medida em que grande parte da turma participou e deu o seu contributo.

Desde logo, os dias mais salientados foram o verde (9 ref^{as}), roxo (6 ref^{as}), azul (6 ref^{as}) e o cor-de-laranja (5 ref^{as}). Tal, leva-nos a pensar que os dias na escola A são caracterizados pela criatividade e imaginação do dia verde; por alguns momentos de tristeza do dia roxo;

⁵⁹ Refere-se, no entanto, que nem todas estas categorias foram encontradas na abordagem realizada sobre a dimensão *comunidade*, devido às questões de falta de tempo e ao redireccionamento da atividade conforme foi referido no pt. 1 da IIª Parte.

pela calma, paz e sorte em tudo que se faz do dia azul, bem como pela imensa brincadeira com os amigos do dia laranja. Contudo, torna-se essencial analisar as justificações apresentadas pelas próprias crianças.

- **Dias verdes (9 ref^{as})**

Como o poema que expõe o **dia verde** também é caracterizado pelo surgimento de *projetos* (cf. pt. 1.2), uma professora bibliotecária explora o “olhar” das crianças apenas no espaço *sala de aula* (5 ref^{as}) e nos projetos que elas desenvolvem. Desta forma, o que se fica a saber com este momento da atividade resume-se aos trabalhos realizados pelas crianças, nomeadamente, bandas desenhadas do projeto do plano nacional de leitura:

“**Pb1** – E na sala de aula?

Professora da turma – Olhem a palavra projetos... não é? Na sala de aula...

G – Trabalhos de grupo.

I – Quando estamos a escrever.

Pb2 - Sim. Mais...

Professora da turma – E os individuais? Quais são?

D – Pesquisas.

H – Quando a professora nos marca **problemas**...

Pb2 – Os desafios...

H – Quando a professora nos pede para **compor um poema ou um texto**...

Pb2 – E os projetos? Vocês não desenvolvem alguns projetos...

Várias crs – Sim.

Pb2 – Como por exemplo...

Várias crs – As **bandas desenhadas**.

Professora da turma – Do livro...

G – O Plano Nacional de Leitura

Professora da turma – Ah...É um deles

Pb2 – É um projeto que desenvolvem na sala.” (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

No entanto, a presença de dias verdes na escola não se resume aos trabalhos realizados na sala de aula mas, abarca também o espaço exterior da escola – *recreio* (4 ref^{as}). Neste momento da atividade as crianças começam por fundamentar a sua menção através das técnicas idealizadas para jogar futebol e/ou para brincar:

“**Pb2** – Então? Deem-me um exemplo de um dia verde na escola.

K – No **campo de futebol**.

(...)

M - No **recreio**, ou quando estamos a...

Pb1 – No recreio também? Como, por exemplo.

M – ... a pensar.

Pb1 – A pensarem? Para porem em prática. Dá-me um exemplo em que pensam, em que põe a vossa criatividade em ação no recreio. Em que põem em prática no recreio. Por exemplo. Que tipo de brincadeira criativa vocês fazem?

M – A pensar numa **técnica para o futebol**.

A – Quando **trocamos ideias**.

Pb2 - Quando trocamos ideias, a termos uma conversa.

C – Quando pensamos em fazer estradas de areia para **brincar** com os carros...”

(excerto dos registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

- **Dias roxos (6 ref^{as})**

É certo que todas as crianças têm dias menos bons, e por essa razão, os **dias roxos** também foram referidos por um número significativo de crianças – 6 crianças. De modo a justificar a presença de dias roxos na escola, as crianças apontam os momentos em que um(a) colega ou criança do JI se magoa (4 ref^{as}) e quando perdem o contacto com um amigo (1 ref^a). No entanto estes dias não se verificam apenas segundo esta sub-categoria *Pessoal*, mas quando há tristeza (1 ref^a) e o estado meteorológico não está agradável (1 ref^a).

Todavia percebe-se que a ênfase atribuída às relações de amizade continua a estar presentes no discurso de algumas crianças:

“**Pb1** – E se fosse um dia roxo?

I – É um dia **de tristeza**.

H – De **chuva, de vento**.

Pb1 – Um dia de chuva na escola às vezes é um dia roxo não é?

L – Um dia que um dos **colegas se aleijaram**.

Pb2 – Por exemplo. Um dia que um colega se magoa no recreio ou na sala, é um dia roxo. Diz ...

M – (...) Um dia roxo, pode ser quando um **amigo nosso vai embora** para outra escola.

Pb2 – Por exemplo. Não é só quando se magoa, mas quando vai para outra escola nós ficamos tristes e para nós será um dia roxo.”

(...)

L – Um dia roxo é quando os da pré **caem**.

(...)

J – E que nós empurramos e eles ficam **magoados**.” (excertos do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

- **Dias azuis** (6ref^{as})

Um **dia azul**, apresentado previamente como sendo um dia calmo no qual tudo corre bem (cf. pt A-1.2), é reportado para a escola através da participação de 6 crianças. Estas referem a paz, tranquilidade e harmonia que caracteriza este dia e consequentemente, as situações que podem acarretar esta paz. Desta forma, mencionam que a presença de música e a ausência de luta durante o recreio converte o seu dia, num dia azul. Para além disso, uma outra criança expõe a sua opinião e refere que, na sua perspetiva, este dia está presente quando desfruta de um momento de leitura numa sombra de uma árvore, pois apesar de ser um momento agradável, é também um momento de tranquilidade e calma.

“**Pb2** – Pois. E um dia azul na escola? Como é que será?

O – Cheio de calma e paz.

D – Quando há música.

G – Tranquilos e sem luta.

Pb2 – Por exemplo, um dia em que não há luta no recreio é um dia azul. Mais...

H – Quando nós estamos na **sombrinha de uma árvore a ler um livro**.

Pb2 – Ai que bom. Quando estamos na sombrinha de uma árvore a ler um livro. É um dia azul.”

(excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Para além destes contributos verifica-se a opinião de 2 crianças que mencionam a presença de um dia azul quando brincam todos(as) em conjunto, bem como quando obtêm excelentes como classificação:

“**K** – Quando **brincamos todos juntos**.

Prof. Lina - Quando brincamos todos juntos e deixamos que utilizem o campo de futebol, não é? Que os outros também utilizem.

F – E também quando nós **tiramos excelentes** é um dia azul. Nós estamos animados e sabemos que quando chegarmos a casa recebemos presentes...” (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

- **Dias cor-de-laranja** (5ref^{as})

A presença e justificação de **dias cor-de-laranja** na escola foi mencionada por 5 crianças que apresentaram perspetivas diferentes sobre o que caracteriza um dia cor-de-laranja na escola. Desta forma, a escola A apresenta um dia laranja quando:

“**A** – As pessoas ficam todas **contentes**

Pb2 - Deem um exemplo de coisas que pode fazer um dia doce na escola.

E – Uma atividade.

C – Ter excelente.

Pb2 – Que atividade? Ter excelente pode fazer com que o dia seja cor-de-laranja, que seja doce.

F – A diversão.

Pb2 – A diversão também pode fazer um dia cor-de-laranja.

B – Ter um prémio.

Pb2 – Uma atividade que nos dê um prémio. Também pode ser laranja.”. (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Posto isto, se analisarmos o excerto apresentado, denota-se que o discurso das crianças abarca questões de entretenimento (2 ref^{as}); questões relacionadas com classificações a atingir (2 ref^{as}), bem como sentimentos (1 ref^a).

Após terem reportado todos estes dias para a escola, percebemos que a Escola A é caracterizada pela realização de trabalhos e projetos na sala de aula (6 ref^{as}) assim como pela imaginação necessária para o recreio (4 ref^{as}); pela tristeza do dia roxo que ocorre quando algum amigo se magoa ou troca de escola (4 ref^{as}); pela descontração do dia azul (4 ref^{as}), assim como pela doçura que a diversão, contentamento e boas classificações do dia laranja implicam (5 ref^{as}). Com todos estes argumentos fica-se a saber, apenas, a importância que as crianças atribuem à relação com o próximo e às relações de afeto que estão subjacentes.

1.1.2 O que falta para ser uma Escola de Sonho (23 ref^{as})

Terminado o momento de reflexão sobre os diversos dias que existem na escola, as professoras bibliotecárias questionam as crianças com o intuito de perceber o que falta na escola para que esta seja a *Escola dos seus sonhos*.

“**Pb1** – Ora, depois de vermos aquilo que de bom e de menos bom têm na vossa escola, e passamos também pelas relações humanas, o que é que acham que falta aqui? Um de cada vez.

Pb2 – O que é que vocês fariam para que isto se transformasse numa escola dos vossos sonhos?” (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Deste momento de diálogo entre as crianças e as professoras emergem informações sobre os **Espaços** (*exterior* [6ref^{as}] e *interior* [3ref^{as}]); sobre os **Materiais** (*escolar* [5ref^{as}] e *para o espaço físico* [2ref^{as}]); sobre as **Atitudes** das próprias crianças (6ref^{as}), bem como sobre o **Transporte** idealizado para chegar à escola (1ref^a).

É de notar que nem todas as crianças deram o seu contributo sobre o que está em falta na própria escola, ficando por se saber a opinião de 5 crianças. Contudo, é importante apresentar pormenorizadamente os dados obtidos de modo a tornar visível que as 12 crianças que participaram não se focaram em todos os itens apresentados anteriormente, mas apenas em alguns.

• **Relativamente aos Espaços** (9 ref^{as})

- **Espaço exterior** (6 ref^{as})

É de referir que o número de crianças que participam na conversa continua a ser residual, na medida em que das 17 crianças que constituem a turma de 1º CEB, apenas 7 mencionaram aspetos referentes ao exterior da escola.

No entanto, com a participação destas 7 crianças obtemos informações que permitem olhar para o espaço exterior segundo 3 visões, ou seja, de uma modo pormenorizado que especifica a *questão da diversão* (3ref^{as}) e o *campo de futebol* (2ref^{as}), e de uma forma mais abrangente que retrata o exterior como *geral* (1ref^a).

- **Diversão** (3 ref^{as})

A *diversão* é, normalmente, associada ao espaço **exterior da escola**. Com efeito, quando foi abordada, pelas professoras bibliotecárias, a parte externa da escola, 3 crianças nomeiam um conjunto de equipamentos de diversão que gostavam de integrar na escola A, nomeadamente:

“H – Podíamos ter uma **casa assombrada e uma casa de chocolate**.

Pb1 – Para quê?

H – Para comer.”

(...)

“Pb1 – Sim...

F – **Ter uma montanha russa**.

Pb1 – Mais diversão, é isso?

E – Podia haver **um Aquashow**.” (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

- **Campo de futebol** (2 ref^{as})

A ênfase atribuída ao **espaço exterior** abarca, também, aspetos relativos ao *campo de futebol*. Pelo que se percebe, as 2 crianças que abordam este espaço do recreio, salientam o que consideram necessário melhorar. Daí, referem que:

“C – O Campo de Futebol podia **ser de relva.**”

(...)

“Pb1 - Diz...

G – **Balizas.**” (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

- **Geral** (1 ref^a)

O exterior da escola foi também mencionado de acordo com o jardim que a escola contém. Contudo, esta alusão à escola foi efetuada apenas por uma criança que demonstra a vontade de apetrechar o recreio com mais árvores: “ (...) *podíamos plantar mais árvores à volta do recreio.*”(D).

Neste sentido, ficamos simplesmente a perceber que, na opinião de uma criança, a escola deve contemplar mais árvores no recreio.

- **Espaço interior** (3 ref^{as})

O interior da escola foi mencionado somente por 3 crianças, sendo que cada uma aponta a alteração que considera importante realizar. Daí obtemos a pretensão de transformar a escola numa escola de talentos para aprenderem a dançar:

“Pb2 – O que é que vocês fariam para que isto se transformasse numa escola dos vossos sonhos?

Pb1 – Diz...

H – Podia ter... **podia ser uma escola de talentos.** Podia ter uma professora a dar aulas. A professora num intervalo a dar aulas, no outro termos aulas com outro professor **para aprendermos a dançar e assim...**”

Para além disso, emerge a opinião de 2 crianças que remetem para a necessidade de construir novas salas e aumentar o espaço biblioteca:

“Pb1 – Olha diz-me qual é a tua opinião em relação à escola ideal? Ou o que é que mudarias aqui para a tornar numa escola ideal.

D – **Construía mais salas...**”

(...)

“A – Eu **aumentava a biblioteca para haver mais livros.**

Pb2 – Para haver mais espaço para livros não é?”. (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Com efeito, é essencial referir a importância de se aprofundar as ideias das crianças, pois além da participação ter sido residual, as informações obtidas não são fundamentais.

- **Relativamente ao Material** (7 ref^{as})

Ao longo de toda a conversa, foram obtidas informações sobre os materiais necessários a integrar na escola. Neste seguimento, emergem dois tipos de material - *material escolar* (5 ref^{as}) e *para o espaço físico* (2 ref^{as}) - que importa referir distintamente de modo a anunciar especificamente os materiais mencionados pelas crianças.

- **Escolar** (5 ref^{as})

Desde logo, os materiais escolares emergem no discurso de algumas crianças da turma como sendo necessários para a *escola ser de sonho*. Uma delas exprime a sua intenção com base nos desenhos animados do Tio Patinhas, pois salienta a importância de se conseguir uma piscina cheia de ouro para comprar material escolar sempre que necessário:

“E – Podíamos ter uma piscina com ouro.

Prof. Célia – De ouro? Para quê?

E - Para comprar material para a escola.

Prof. Célia – Então a piscina de ouro é para comprar material?” (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Neste seguimento, as professoras bibliotecárias tentaram perceber mais ao pormenor que tipos de material estavam a idealizar. Desta forma, percebe-se que o material referido consistia em, tubos de ensaio e esqueletos para a aula de ciências.

“D – Já pensei. **Podíamos ter muito mais material**, (...)

Pb2 – Quando falas do material para aquelas salas que se construíam, que tipo de material é que estas a imaginar? Por exemplo, para ciências... esse tipo de material?

D – Sim. **Tubos de ensaio...**”

(...)

“N – **Um esqueleto maior que conserve.**” (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

No entanto, a professora da turma considerou que seria importante referir um outro aspeto que ainda não tinha sido focado pelas crianças. Questiona-as até mencionarem a importância de adquirir mais quadros interativos:

“**Professora da turma** – Lá esta! Os tais materiais que são necessários. Olhem, o que é que nos falta na nossa sala, que muitas vezes a professora até quer escrever os vossos textos – ou vocês – para o blogue e falta-nos o quê?”

G – Computador.

F – Internet.”

(...)

“**Professora da turma** – Não é. É um quadro quê? Inter...”

Várias crianças - ...ativo.

Professora da turma – Pois era. Era muito interessante. (...). (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Posto isto, as informações adquiridas relativamente ao material escolar, resumem-se aos materiais de apoio das aulas de ciências; aos computadores e à internet associada, bem como aos quadros interativos. Porém, é de salientar que esta última referência advém de uma indução da professora, e não da opinião das crianças.

- Para o espaço físico (2 refs)

No que se refere à alusão realizada sobre os materiais necessários para apetrechar o espaço físico, apenas 2 crianças deram o seu contributo. Na opinião de uma das crianças, era importante colocar sofás nas salas para poderem estar confortáveis sempre que chegam antes da hora prevista para aula. A outra considera que a escola necessita de uma máquina de fazer livros para se tornar ideal no sentido de adquirirem uma melhor aprendizagem e serem melhores no futuro:

“**J** – Quando o relógio estava estragado e nós vínhamos cedo para a escola, **devia ter uns sofás na sala** para ainda dormir um bocadinho.”

(...)

“**M** – **Ter uma máquina de fazer livros.**” (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

• Relativamente às Atitudes (6 refs)

Para além da alusão anteriormente mencionada, outras crianças dão o seu contributo sobre *o que é necessário mudar na escola*. Desde logo, salientam a sua insatisfação com a *falta de limpeza*. Consequentemente, as professoras presentes na sessão intervêm no sentido de realçar os responsáveis pelo estado da escola:

“**P** – **Limpar a escola.**”

Pb1 – Limpar? Porquê? Achas que a tua escola está suja?

P – Um bocadinho...

Pb1 – É? E porque é que é suja? **Quem é que a suja? São os professores?**

Várias crs – **Não. São os alunos...**”. (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Seguidamente, é questionado pela professora bibliotecária o que seria necessário alterar para que a escola se encontrasse mais limpa. Em resposta a esta questão, as crianças relatam a importância de alterar o comportamento e de se desenvolverem estratégias dinâmicas para que todos limpem a escola:

“**Pb1** – Então o que é que tem de mudar? Para se ter uma escola mais limpa?

C – Não poluí-la.

L – **Deitar o lixo para o cesto.**

A – **Mudar o comportamento.**

P1 – Comportamento de quem?

F – Dos alunos.

Pb1 – Vês? Isso até é fácil não é? Sensibilizar todos os meninos para manter a escola limpa. Muito bem. Ora diz...

D – Para nós limparmos, **podíamos elaborar um jogo** e assim era mais divertido.

Pb1 – São estratégias para conseguir trabalhar. (...)”. (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Como se percebe, a questão didática volta a estar evidente nos seus discursos, na medida em que consideram mais agradável agir sobre as situações se estas estiverem impregnadas pela diversão. Outras questões de ordem escolar são mencionadas a respeito da atitude ativa e empenhada que devem adquirir nos estudos:

“**H** – Podemos também fazer com que a professora fique contente e temos de nos **agarrar mais aos livros** para conseguirmos passar de ano.

Pb2 – Uma escola ideal onde se aplicam mais... Boa.”. (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Em jeito de conclusão face a esta subcategoria, importa referir que de uma turma de 17 crianças, 11 estiveram presentes apenas como meras observadoras.

• *Relativamente ao Transporte (1 ref^a)*

Com a leitura da transcrição, sobressai uma criança que salienta a vontade de adquirir uma camioneta para realizar o percurso de casa até à escola. A sua intenção não advém da

ausência de transporte, mas da vontade de realizar a viagem em grupo. Desta forma, é de notar que as questões do grupo e da amizade sobressaem, novamente, no discurso das crianças:

“**J** – Era que nós reuníssemos todos num sítio e **seguíssemos todos de camioneta** para a escola.

Pb1 – Tu vens a pé?

J – Não. Venho de carro.

Pb1 – Vens de carro...

J - Era ir de carro até um sítio e depois apanhar a camioneta.

Pb1 – Apanhar todos juntos o transporte escolar. Querias vir em grupo.

J – **E tinha de ter escrito: Escola A.**” (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Em suma, assinala-se que o *espaços da escola*, bem como, o *material escolar* e o *material para o espaço físico*, foram os aspetos mais mencionados pelas crianças. Em cada um destes pontos, obteve-se a opinião de 10 e 7 crianças, respetivamente, que comparativamente com o enfoque atribuído às restantes informações sobre a escola, se mostra significativo.

1.1.3. O que tem a escola/ Como é a escola (19 ref^{as})

Apenas 10 crianças deram o seu contributo acerca desta questão, ficando por se saber a opinião de 7 crianças. Esta pequena conversa inicial forneceu informações que permitiram a constituição de 2 subcategorias, designadamente **Pessoal** (*funcionárias/os* [5 ref^{as}]; *professores/as* [4 ref^{as}] e *amigos* [1 ref^a]) e **Espaços** (*interior* [5 ref^{as}] e *exterior* [4 ref^{as}]).

•Relativamente ao Pessoal (10 ref^{as})

- Funcionárias(os) (5 ref^{as})

Apesar da participação das crianças ter sido residual a este nível, a ênfase sobre as funcionárias(os) da escola é a mais significativa face a esta sub-categoria, entendendo-se que as funcionárias da escola A são simpáticas, gentis e imprescindíveis para a escola, uma vez que o seu trabalho é reconhecido e valorizado:

“**G** - São **simpáticas**. Elas são **amigas** e se não houvesse empregadas nós tínhamos o nosso lugar na sala de aula todo sujo.”

(...)

“**P** - São **gentis**.”

(...)

“**D** - Sem as empregadas, elas não nos podiam fazer favores e **tínhamos de sermos nós sempre a fazer as coisas...**”

(...)

“**F** - Quando nós nos magoamos e fazemos feridas, **quem é que nos ia curar?** Eram as empregadas ou éramos nós?”

(...)

“**I** - As empregadas são **gentis**, porque até hoje, por exemplo, teve água... e a dona X foi lá e limpou e o lixo saiu.” (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

- **Professores(as)** (4 refs)

É de notar que a escola foi também retratada como um local que inclui professores(as). A sua presença na escola foi supracitada por uma criança que refere *a professora* como um aspeto importante na escola. Por consequência, 3 crianças dão o seu contributo sobre os professores(as) focando o seu discurso nas características e atitudes da própria professora:

“**Pb.2** – E na escola não há nenhum material que vos possa ajudar?”

Várias crs – Há.

G – A professora.

Pb2 – A professora é um material... pois é. É um bom material humano.”

(...)

“**M** - A nossa **professora é fixe**. (...) **Porque ensina**. (...) Ela **é amiga**, porque quando nos portamos bem ela dá sempre alguma coisa ao fim do mês.”

(...)

“**C** - (...) também **é divertida**. A professora quando nós nos portamos mal ela às vezes bate, mas é para o nosso bem.”

(...)

“**H** – A professora não bate, **castiga**. (...) A professora às vezes marca vermelhos, mas está sempre a dizer para nós nos portamos bem. E mesmo assim, às vezes, quase todos os dias há um vermelho.”

(...)

“**D** - Quando nós também temos verdes nos trabalhos, exercícios ortográficos... quem tiver 4 verdes ou mais, ao fim do mês também recebe ao fim do mês. (...) **Gabamos 3 rebuçados**.” (excertos do registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Como se percebe, apenas 4 crianças opinam sobre os professores(as) das quais, 3 apresentam a professora da turma com base em adjetivos positivos e, apenas uma criança através de aspetos mais negativos. Com tais resultados pode-se colocar como questão se as

crianças que caracterizaram a professora com aspetos positivos o fizeram porque o consideram na realidade, ou porque a professora estava presente no decorrer da atividade. Esta dúvida reitera assim, algumas questões metodológicas que se têm vindo a identificar, relativas às condições em que ocorreu a recolha de informações; neste caso, que podem ter condicionado ou influenciado as respostas das crianças.

- Amigos (1 ref^a)

No decorrer da conversa sobre a constituição da escola surge, ainda, a opinião de uma criança que expõe o seu agrado sobre a escola A:

“A – É fixe.

Pb2 – É fixe? Porque é que achas que a tua escola A é fixe.

A – Porque tem **muitos amigos**.” (excerto do registo da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Apesar da participação sobre esta sub-categoria ter sido residual, pois numa turma com 17 crianças, apenas 1 dá o seu parecer sobre a escola através dos(as) amigos, percebe-se que a conceção de escola desta criança advém da relação de proximidade desenvolvida com o outro, ou seja, das amizades que ali detém.

Em suma, esta subcategoria **Pessoal** emerge na medida em que é salientada, a presença de funcionários(as), professores(as) e amigos na escola.

• Relativamente aos Espaços (9 ref^{as})

- Espaço interior (5 ref^{as})

Ainda na lógica de pronunciar o que a escola contém, foram apontados os espaços que a escola contempla por 5 das mesmas crianças que participaram na questão anterior⁶⁰. Assim, 3 crianças mencionam os *materiais e equipamentos do espaço físico*, nomeadamente, computadores; livros; quadros; mesas e cadeiras, outra realça a existência da *biblioteca* e, por último, a presença de *sala de aulas*.

“D – Também **tem computadores**.

Pb2 – Computadores para poderem trabalhar...”

(...)

⁶⁰ Neste momento do diálogo, nota-se que o número de crianças que não dá o seu contributo é significativo, na medida em que numa turma de 17 crianças, 13 não participam na conversa.

“**G – Salas de aula.**

Pb2 – Tem salas de aula, claro! Se não não era escola. E o que tem dentro da sala de aula?

H – Tem quadro, mesas, cadeiras, e... quando vimos para a escola trazemos material.”

(...)

“**I** – Temos aqui **livros** que nos ensinam muita coisa.”

(...)

“**C – Uma biblioteca espetacular.**

Pb2 – Uma biblioteca espetacular...” (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

- Espaço exterior (4 ref^{as})

No decorrer da conversa que as professoras bibliotecárias proporcionaram, foram mencionados pelas crianças aspetos que fazem emergir uma nova subcategoria. Pelo que se verifica com a análise da transcrição efetuada, o espaço exterior da escola é representado apenas por 2 *equipamentos* (um cesto de basquetebol, dos pneus pintados com plantas), pelo *campo de futebol* que existe e pela *diversão* que lhe está sempre subjacente.

“**B – Tem um campo de futebol.**

Pb2 – Um campo de futebol... (...)

C – Pneus pintados com muitas plantas.

Pb2 – Ai os canteiros... (...)

E - A escola é **divertida** e nunca há tristeza.

Pb2 – Nunca há tristeza aqui nesta escola! Que bom. E mais?

F – Cesto de basquete.” (excertos dos registos da transcrição, 4º ano, 28 de outubro).

Nada mais foi referido e as crianças que se mostraram muito participativas nos aspetos anteriormente mencionados, não se expressaram face ao espaço exterior/recreio da sua escola.

Posto isto, a dimensão *Escola* não foi abordada somente na sessão do 4º ano mas, também as crianças e jovens do 6º e 8º ano falam da escola. É certo que a sessão desenvolvida nestes dois últimos ciclos não é comparável à sessão do 1º ciclo, uma vez que as dinâmicas utilizadas não seguem os mesmos parâmetros, mas por essa razão, passo a apresentar os resultados obtidos com a atividade dos cartões.

1.2 Análise de conteúdos da sessão do 2º CEB, 6ºano

Apesar das crianças do 6ºano terem compreendido de imediato o objetivo da atividade, é de salientar a resistência constante que se verifica por parte de uma criança. Por timidez ou vergonha, esta esteve presente na atividade sem nunca dar o seu contributo. Por momentos

ficava irrequieto o que pode significar a falta de atenção que estava a sentir por parte das professoras presentes. Assim, no que se refere à participação na dinâmica dos cartões no 2º CEB, esta criança foi a mais significativa devido ao seu silêncio.

1.2.1 Como veem a escola (49 ref^{as})

Com a análise das transcrições obtidas na sessão do 2º CEB, denota-se que o cartão **Castelo assombrado** é o que apresenta maior número de referências (15 ref^{as}), seguindo-se o **Belo castelo** (10 ref^{as}), depois **Bela Planície** verdejante (4 ref^{as}), **Alta montanha** (3 ref^{as}), a **Floresta grande** e o **Planeta distante** (2 ref^{as} cada); **Ilha perdida no meio do mar**, a **Densa floresta** e o **Mar alto** (1 ref^a cada).

Contudo, nem todas as alusões sobre o mesmo cartão apresentam o mesmo significado e, por essa razão, procedo à sua análise de acordo com as conceções que se inferem das suas escolhas e respetivas justificações. Desde logo, constatamos que emergem duas grandes sub-categorias - **Espaço interior** (20 ref^{as}) e **Espaço exterior** (16 ref^{as}) – as quais são divididas numa vasta gama de sub-sub-categorias.

- **Cartão: Castelo assombrado (15ref^{as})**

- a) **Espaço interior (9 ref^{as})**

A escola interior foi descrita por 9 crianças que escolhem o cartão Castelo assombrado, através da sua *função educativa*.

- a.a) **Educação (9 ref^{as})**

- o **Dificuldade / Medo (3 ref^{as})**

A questão educativa foi mencionada por 3 crianças para demonstrar a forma como encaram a escola interior. Pelo que se entende, as participações efetuadas enunciam a *dificuldade* e o *medo* vividos com as disciplinas lecionadas:

“Pela **dificuldade**.” (K);

“Porque os números e as letras parecem uma **dificuldade**.” (T);

“Porque a matemática **assusta**.” (I).

- o **Obrigação (2 ref^{as})**

Por um lado, entende-se que 2 crianças consideram a sua permanência na escola como uma *obrigação* ora porque têm de estudar, ora porque têm de obedecer aos professores: “Porque dentro temos de **obedecer** aos professores e **temos de estudar**.” (L). Previsivelmente

salientam o desinteresse pelas aulas e, dessa forma, um desânimo: “*Porque eu **tenho de ir às disciplinas** e penso que vai **ser uma seca***” (N).

○ Insatisfação (2 ref^{as})

Seguindo este pensamento, 2 crianças declaram expressamente a *insatisfação* pelas aulas, na medida em que apresentam o interior como castelo assombrado:

“*Porque eu **não gosto** das aulas.*” (J);

“*Por dentro nós temos de estudar e isso nós **não gostamos.***” (O).

○ Incerteza (2 ref^{as})

Prosseguindo com a análise da atividade, nota-se que uma criança refere a escola interior com base na conceção de *incerteza* que esse espaço lhe causa. Quer isto dizer que a sua opinião se resume ao comentário: “*Num castelo assombrado nós **temos sempre um lado que diz: vai-te embora e outro que diz: continua.***” (G).

Neste sentido, o interior da escola é encarado como castelo assombrado pela dúvida que emerge sobre a permanência ou ausência da escola.

Ainda nesta lógica, uma criança justifica a sua opção de cartão com o excerto seguinte: “*Porque eu muitas vezes começo a **imaginar coisas***” (E). No entanto, com base neste contributo, coloca-se a questão de saber quais as “coisas que imagina”, pois a única conclusão que se pode retirar deste excerto é que nem sempre a criança se sente bem na escola.

b) Espaço exterior (6 ref^{as})

No que diz respeito à abordagem efetuada sobre o espaço exterior da escola, constatamos que o cartão castelo assombrado foi, mais uma vez, o cartão com maior número de seleções por parte das crianças para representar a escola (6 ref^{as}).

○ Medo/desconfiança (4 ref^{as})

No que se refere à ênfase atribuída ao cartão castelo assombrado, nota-se que 4 das 6 referências efetuadas remetem para o *medo* e *desconfiança* que demonstram por parte dos colegas. Por um lado, denota-se um discurso em torno de uma suposição face aos acontecimentos de um recreio, uma vez que algumas crianças mencionam o receio que sentem em se magoar:

“*Porque cá fora **pode-nos acontecer alguma coisa.***” (C);

“Lá fora é um castelo assombrado porque às vezes nas brincadeiras **caímos e nos castelos assustamo-nos.**” (P);

“Porque lá fora nós caímos e **parece que está alguém nos a fazer mal.**” (M).

Esta percepção do outro enquanto perigo é também apresentada por uma criança que se refere à diversidade de pessoas que existe: “Lá fora sinto [que é um castelo assombrado] porque há **muitas espécies de pessoas**” (G);

○ Descoberta/ Incerteza (2 ref^{as})

Para finalizar a análise sobre o olhar que as crianças detêm acerca do exterior da escola, falta referir somente a opinião de 2 crianças. Estas recorrem ao cartão *castelo assombrado* para mencionarem a ambiguidade que caracteriza a escola, isto é, as dúvidas que suscitam sobre o que irá decorrer:

“Porque tem muitas coisas novas e quando entramos na escola há coisas **que dias a dias nós vamos descobrindo.** E quando entramos num castelo nós **não sabemos o que nos espera.**” (H).

“Porque eu muitas vezes começo a **imaginar coisas**” (E)

• **Cartão: Belo castelo** (10 ref^{as})

a) **Espaço interior** (6 ref^{as})

○ Satisfação/Bem-estar (4 ref^{as})

É partilhada por 6 crianças a visão da *escola interior* enquanto Belo castelo. Pelo que se percebe, todas elas pretendem expor o *bem-estar* que sentem na escola e, assim, a *satisfação* que apresentam. Desde logo, porque:

“Por dentro vivemos **aventuras e estamos bem.**” (P);

“Dentro **sinto-me bem.**” (F);

“Porque nós por dentro podemos-nos **sentir à vontade.**” (C).

Consequentemente a este *à-vontade* expresso, surge a satisfação com a escola interior “Porque (...) tem sítios onde nós podemos estar em silêncio e tem coisas que eu gosto.” (H).

○ Dimensões (2 ref^{as})

Para além disso, esta satisfação é exprimida pelas dimensões e divisões que a própria escola apresenta: “Por dentro também é **grande e espaços em condições.**” (S).

Posto isto, verifica-se o comentário de uma outra criança que recorre à comparação entre escolas para expor o agrado que sente pela própria escola: “*Porque eu não gosto da outra escola onde vamos almoçar.*” (R).

Como se percebe, 2 crianças apontam as dimensões da escola para realçarem o sentimento positivo que desfrutam sobre a mesma.

b) Espaço exterior (4 ref^{as})

o Liberdade/Diversão (4 ref^{as})

Para caracterizar a parte externa da escola, surge o contributo de 2 crianças que salientam a *liberdade* que adquirem quando frequentam este espaço. Desde logo, consideram que o exterior da escola é um belo castelo porque:

“*Fora podemos brincar.*” (L);

“*Por fora podemos brincar à vontade sem que nos chateie.*” (O).

A *diversão* é, assim, um aspeto salientado pelas crianças para fundamentar a sua perceção acerca do exterior. Apesar de ser expresso apenas por uma, importa referir na medida em que o divertimento volta a estar presente no discurso das crianças: “*O recreio é o palácio encantado pela aventura.*” (T);

Com efeito, pode dizer-se que, associada à liberdade e à satisfação apresentadas anteriormente, está a questão do brincar. Consequentemente, verifica-se a opinião de uma criança que refere unicamente o *bem-estar* que sente quando está no exterior da escola: “*Dentro sinto-me bem. E por fora também...*” (F);

• **Cartão: Bela planície verdejante (4 ref^{as})**

Este cartão foi selecionado para representar a opinião de 4 crianças sobre o exterior da escola. A sua abordagem resume-se, apenas, à parte externa da escola.

a) Espaço exterior (4 ref^{as})

o Satisfação/Bem-estar (3 ref^{as})

Seguindo esta abordagem positiva sobre o exterior, importa salientar a *satisfação* e o bem-estar que 3 crianças realçam na sua justificação. Através da escolha do cartão bela planície verdejante, salientam o seu agrado com base na paisagem que existe e nas dimensões do recreio:

“*Porque acho bonita a paisagem*” (I);

“Porque o recreio é grande, cumprido e tem espaço suficiente.” (S).

Para além desta abordagem em torno da escola, denota-se a presença da natureza no discurso da criança, uma vez que a fundamentação acerca da satisfação existente se resume: *“Porque tem muitas verduras.” (D).*

○ Liberdade (1 ref^a)

O exterior é considerado uma bela planície verdejante na medida em que *“Lá fora podemos fazer o que nós quisermos” (K).*

A liberdade que adquirem quando saem do interior da escola, mais concretamente das salas de aula, é aqui expressa através da opinião de uma criança. O exterior enquanto momento de recreio, permite-lhes desfrutar de uma autonomia que em contexto sala de aula não é possível.

● **Cartão: Alta montanha** (3 ref^{as})

O mesmo não se verifica com o cartão alta montanha, pois este foi mencionado para representar o interior e exterior da escola.

a) **Escola interior** (2 ref^{as})

Também neste caso o espaço interior foi apontado através da função educativa da escola.

○ Educação

Desta forma, as 2 crianças que escolheram o cartão alta montanha demonstraram os contributos que a escola lhes fornece. Deste modo, apresentam a escola interior como uma montanha na qual têm de se esforçar para conseguir atingir o seu topo, isto é, para obterem sucesso e evoluírem de ciclo:

“Porque, tipo 5º e 6º é uma montanha, o meu ano é a chegada ao alto da montanha.” (M);

“Vou aprendendo coisas novas e vai-se tornando mais difícil.” (N).

Com efeito, a metáfora da montanha foi utilizada para salientar a conceção de evolução ao longo dos ciclos de ensino.

b) Escola exterior (1 ref^m)

o Dimensões

O espaço exterior foi retratado também pelas dimensões de espaço que apresenta. Neste sentido, o exterior é apontado por uma criança como um local onde é necessário: “*Nós temos de subir e descer algumas montanhas (espaços).*” (R)

Este cartão foi, assim, selecionado por 3 crianças, das quais 2 reportam o seu significado para a escola interior – *educação* – e uma para o exterior – *dimensões*. Com efeito, o recurso a este cartão foi residual, na medida em que de uma turma com 20 crianças apenas se verificou 3 referências.

• **Cartão: Planeta distante (2 ref^s)**

Este cartão foi também utilizado para representar, unicamente, o exterior da escola. Contudo, é essencial referir que apesar de apresentar 2 referências, apenas me irei referir a uma, visto que a criança *B* não justifica a sua escolha.

a) Exterior da escola

o Liberdade (1 ref^m)

Enquanto analisava a transcrição da atividade, denoto que das duas crianças que apontam o exterior da escola como planeta distante, uma justifica a sua opção com base na *liberdade* que adquire: “*Porque quando estamos a brincar estamos nas nuvens*” (A)

A diversão mostra ser, na sua opinião, o aspeto mais importante para caracterizar o exterior.

• **Cartão: Floresta grande (2 ref^s)**

Contrariamente aos dois cartões anteriormente apresentados, o cartão floresta grande foi mencionado para representar unicamente o espaço interior da escola.

a) Escola interior (2 ref^s)

Seguindo o mesmo pensamento, este cartão foi selecionado por 2 crianças. Porém, é uma opção de resposta que não foi previamente apresentada pelas professoras bibliotecárias, isto é, as 2 crianças que assumiram a escola como floresta grande, realizaram-no através da sua própria imaginação. Desta forma, quando apresentam a sua visão sobre o interior da

escola percebemos que apelam às suas grandes dimensões para exprimir a *desorientação* que sentem:

“É fácil *perdermo-nos*.” (K);

“Porque facilmente *perdemo-nos*.” (A);

- **Cartão: *Densa floresta*** (1 ref^a)

Mais uma vez, este foi um dos cartões que uma criança utilizou para apresentar a sua visão acerca do interior da escola.

- a) ***Escola interior*** (1 ref^a)

A opinião da criança que recorreu a este exemplo de cartão abarca, também, as dimensões da escola, mas desta vez, resume-se ao excerto: “*Porque é grande*.” (B).

- **Cartão: *Ilha perdida no meio do mar*** (1 ref^a)

- a) ***Escola interior*** (1 ref^{as})

- o *Desorientação*

O espaço interior da escola foi, também, apresentado através do cartão *Ilha perdida no meio do mar*. Apesar do número de referências ser mínimo, importa expor a opinião da criança que escolhe este cartão. Assim, através das dimensões do edifício e das suas divisões emerge um sentimento de *desorientação*, pois como a criança refere:

“Porque quando chegamos à escola *não sabemos onde são as salas*.” (D).

É de notar que este foi um dos cartões selecionado apenas para expor o interior da escola.

- **Cartão: *Mar alto*** (1 ref^a)

- a) ***Espaço exterior***

- o *Diversão*

Mais uma vez, a *diversão* volta a estar saliente no discurso das crianças como sendo um aspeto necessário para fundamentar a sua perceção acerca do exterior. Apesar de ser expresso apenas por uma criança, importa referir na medida em que o divertimento é várias vezes associado ao exterior da escola. Assim, nas suas palavras o exterior é um mar alto:

“Porque a gente *perde-se a brincar mar alto*.” (J).

Com efeito, pode dizer-se que, associada a esta diversão e à possibilidade de brincar livremente está a noção de liberdade e a satisfação.

- **Cartão: *Floresta assombrada* (1 ref^a)**

- Medo

Quando uma criança expõe a sua visão sobre o exterior da escola, vai de encontro à opinião expressa por uma outra criança que selecciona o cartão castelo assombrado. Ambas exprimem a sua opinião através do medo que sentem quando andam pelo exterior da escola. Isto porque, a percepção do outro enquanto perigo é apresentada através da referência em torno da diversidade de pessoas que existe:

“[É floresta assombrada] porque tem muitas espécies de animais e aqui também temos **muitos tipos de pessoas**” (N).

Percebe-se que há uma insegurança, mas nada nos indica se se está a referir aos colegas ou a alguém externo à escola. Mais uma vez se verifica a necessidade de aprofundar o pensamento das crianças.

Em suma, constatamos que os cartões **Como veem a escola** permitem obter:

- As sub-categorias ***Escola interior*** (20 ref^{as}) e ***Escola exterior*** (18 ref^{as}), as quais se subdividem em diversas sub-sub-categorias.
- Relativamente à ***Escola interior*** obtemos duas sub-sub-categorias – Educação (11 ref^{as}) e Espaço físico (9 ref^{as}).
 - ✓ A sub-categoria Educação emerge na medida em que diversas crianças mencionam aspetos relacionados com as aprendizagens, nomeadamente: a *Dificuldade/Medo* com as aprendizagens (3 ref^{as}); a *Insatisfação* (2 ref^{as}); a *Obrigação/Desânimo* (2 ref^{as}); a *Dúvida e Incerteza* com o que irão lecionar (2ref^{as}) através do cartão Castelo assombrado, bem como a *Evolução* que vão atingindo (2ref^{as}) através do cartão Alta montanha.
 - ✓ A sub-categoria Espaço físico advém apenas de dois aspetos, designadamente a *Satisfação/Bem-estar* que os espaços da escola facultam (Belo castelo – 6 ref^{as}), bem como a *Desorientação* que as dimensões do edifício causam (Floresta grande; Ilha perdida no mar; Densa floresta – 4 ref^{as}).

- Relativamente à **Escola exterior** auferimos 5 aspetos: o *Medo* que 5 crianças sentem quando estão no exterior da escola (Castelo assombrado e Floresta assombrada); a *Liberdade* (4 ref^{as}) e a *Satisfação/Bem-estar* (4 ref^{as}) que adquirem quando andam no recreio (Belo castelo; Planeta distante; Bela planície verdejante); a *Descoberta* e a *Incerteza* que o exterior da escola possibilita (Castelo assombrado – 3 ref^{as}), bem como a *Diversão* característica do recreio (Belo castelo e Mar alto – 2 ref^{as}).

1.2.2 Adjuvantes e Oponentes (36 ref^{as})

- Relativamente aos Adjuvantes que existem na escola (25 ref^{as})

Desde logo, o cartão mais mencionado para evidenciar a opinião das crianças sobre as adjuvantes que existem na escola consiste no **Amigos** (15 ref^{as}). De seguida emerge o cartão **Fadas** (4 ref^{as}) e o **Peixes que falam** e **Génios bons** (3 ref^{as} cada). Neste momento da atividade apenas 2 crianças não participam, sendo que uma considera que não existem adjuvantes na escola e a outra consiste na criança Q que nunca deu o seu contributo na atividade.

Assim, no decorrer da análise da atividade do 2º ciclo, percebe-se que o discurso das crianças apresenta como adjuvantes na escola as **Pessoas** que a frequentam (25 ref^{as}). A análise deste momento da atividade permite agrupar as informações obtidas em 3 subcategorias, nomeadamente *Professores(as)* e *Funcionárias(os)* (12 ref^{as}); *Amigos e colegas da turma* (9 ref^{as}), bem como, *toda a população em geral* (4 ref^{as}).

- Cartão: **Amigos** (15 ref^{as})

- Amigos (8 ref^{as})

O cartão Amigos aparece com o intuito de expressar a opinião de 8 crianças sobre os adjuvantes encontrados na escola serem os colegas e/ou amigos. Em alguns casos justificam a sua escolha somente através das *amizades* que apresentam, isto é, o cartão selecionado é:

“(…) para alguns **amigos** meus cá fora”. (C).

“Para os meus amigos” (D)

“[para] Os colegas...” (L)

Neste seguimento, o cartão Amigos foi escolhido porque:

“Os colegas **são amigos** (...)” (J);

“Quase toda a turma é minha **amiga**.” (E)

“Os amigos são mesmo amigos porque quando estamos doentes eles estão sempre preocupados se eu estou bem...” (H).

Prosseguindo com a análise, percebemos que relativamente a este cartão, apenas 2 crianças expõem que na escola têm amigos porque usufruem do seu apoio quando necessitam:

“Eu acho que na escola há pessoas, ... há amigos. A maior parte da turma porque a maior parte dos colegas ajudam-me...” (N);

“Os meus colegas estão sempre a ajudar-me.” (T).

o Professores(as) e Funcionárias (os) (4 ref^{as})

Como se denota com os discursos apresentados, o aspeto mais significativo consiste, essencialmente, nas questões do apoio que sentem por parte dos colegas e amigos. Porém, o cartão Amigos não foi utilizado, apenas, para mencionar a ajuda que obtêm por parte dos amigos, mas também por parte dos(as) *professores(as) e funcionários(as)* pois:

“Os professores são amigos porque às vezes ajudam-nos quando nós precisamos. E as funcionárias (...) também.” (G).

A ênfase em torno destes elementos da escola ocorre porque os:

“Professores e funcionários (...) quando nós estamos doentes ou isso eles ajudam-nos.” (M)

“(...) às vezes preciso de ajuda para procurar salas ou para fazer perguntas que eu não sei, eu peço aos professores e funcionários [e eles ajudam].” (P).

“Professores e funcionários porque nos ajudam.” (I)

Em suma, pode dizer-se que as crianças sentem uma proteção e segurança quando pensam nos professores(as) e funcionárias(os) pois, afirmam constantemente a sua disponibilidade para ajudar.

o Todas as pessoas (3 ref^{as})

Importa ainda referir a participação de 3 crianças que, apesar de salientarem as questões da ajuda, não expõe a sua opinião detalhadamente. Quer isto dizer que o seu discurso é direcionado para *todas as pessoas* que frequentam a escola na medida em que consideram que *“Todos ajudam.”* (F). Deste modo, os dados obtidos com a participação destas crianças tornam-se extremamente simplistas na medida em que é referido apenas que Amigos são:

“Todos porque nos ajudam.” (B);

“Porque conheço muita gente e pode-me **ajudar** a fazer coisas” (R).

- **Cartão: Fadas** (4 ref^{as})

- Professores(as) e Funcionárias (os) (3 ref^{as})

A ênfase em torno dos *Professores e Funcionárias* efetivou-se, também, com a escolha do cartão Fadas. Mais uma vez, as crianças evidenciam a proteção e segurança que sentem quando pensam nos professores(as) e funcionárias(os) pois, voltam a afirmar disponibilidade que estes demonstram sempre que é necessário:

“Professores e empregadas porque eu dou-me bem com toda a gente e eles assim **ajudam-me**”

(H)

“Professores e funcionários porque **ajudam...**” (L)

“Funcionários e professores porque às vezes posso-me perder e não sei a sala e eles **ajudam-me.**” (T)

- Amigos (1 ref^a)

Para além deste cartão ser escolhido por 3 crianças para exporem a sua opinião sobre os professores e funcionárias serem os adjuvantes que existem na escola, nota-se a participação de uma criança que recorre a este mesmo cartão mas agora para mencionar os amigos(as) que tem. No entanto, constata-se que esta apresenta um discurso pouco fundamentado, uma vez que refere unicamente:

“Vejo os **amigos** da sala por, ...alguns por fadas...” (M).

Desta forma, pouco se fica a saber sobre a sua perspetiva.

- **Cartão: Génio bom** (3 ref^{as})

O recurso a este cartão ocorre, unicamente, para mencionar os *professores(as) e funcionários(as)* como os adjuvantes que se verificam na escola.

- Professores(as) e Funcionárias (os) (3 ref^{as})

Apesar dos discursos, até agora apresentados, se focarem no apoio proporcionado às crianças quando se magoam ou se perdem à procura das salas, constatamos que das 3 referências sobre este cartão emerge a opinião de apenas uma criança que salienta que:

“Os funcionários e professores [são] génios, porque eles nos **ensinam** e nos **ajudam.**” (C).

Apesar de também referir a ajuda que fornecem, complementa a sua opinião através dos ensinamentos que estes podem efetuar.

As restantes duas menções seguem o raciocínio anteriormente apresentado que evidencia simplesmente o apoio que estes fornecem:

*“Para os professores e funcionários porque os professores **ajudam-nos** e os funcionários também, dizem-nos onde é a sala...” (D)*

*“Sim, porque os professores **ajudam-nos** (...)” (O)*

Assim, torna-se importante referir que a alusão aos *professores e funcionárias* não se resume à ajuda que dispõe mas, também, aos conhecimentos que têm e disponibilizam.

- **Cartão: Peixes que falam** (3 ref^{as})

- Professores(as) e Funcionárias (os) (2 ref^{as})

Também as crianças que selecionaram o cartão Peixes que falam direcionaram o seu discurso para os *professores e funcionárias*. Partilhando da mesma opinião que a criança C acima referida, estes dois elementos da escola são considerados adjuvantes porque têm conhecimentos para disponibilizar:

*“Peixes falantes os professores e as funcionárias porque estão sempre a **ensinar-nos** coisas.” (A);*

*“Os professores e os auxiliares porque nós estamos, ... a escola é tão grande é como um mar de alunos e os peixes **mais sábios é que falam.**” (N)*

- Todas as pessoas (1 ref^a)

Para finalizar a apresentação dos cartões que representam os adjuvantes que existem na escola, falta referir a opinião de uma criança. Esta volta a mencionar a questão da ajuda, mas desta vez, não direciona o seu discurso especificamente para os professores(as) nem funcionários(as). Quer isto dizer que a sua opinião não é detalhada e aponta para algumas pessoas que frequentam a escola:

*“Porque há pessoas que me **dão conselhos** e mais outras coisas.” (S)*

Mais uma vez, torna-se evidente a importância de aprofundar as opiniões e perspetivas das crianças.

Em suma, constatamos que as crianças mencionam os **Adjuvantes** essencialmente através da ajuda que encontram nas pessoas da escola. Assim, verificamos que:

- Os **Professores(as) e Funcionárias(os)** apresentam o maior número de referências (12ref^{as}) devido à proteção e segurança que transmitem às crianças sempre que estas necessitam. Isto através do recurso aos cartões: Amigos; Fadas; Génio bom e Peixes que falam. Porém é de notar que os últimos dois cartões mencionados apresentam os professores não apenas como um auxílio, mas como alguém que disponibiliza conhecimentos.
- Os **Amigos e Colegas** surgem como os segundos adjuvantes mais mencionados (9ref^{as}) pelas crianças. No entanto, na opinião de 7 crianças os amigos e colegas são adjuvantes simplesmente por serem amigos. Apenas 2 destas 9 crianças focam o seu discurso na ajuda que disponibilizam uns aos outros. A abordagem sobre esta população da escola advém somente da menção de 2 cartões, nomeadamente o cartão Fadas e Amigos.
- Por último obtemos a opinião de 4 crianças que apontam **Todas as pessoas** da escola como os adjuvantes que existem e, desta forma, constata-se uma falta de pormenor das justificações apresentadas.

- Relativamente aos Oponentes que existem na escola (11 ref^{as})

Quando a atividade se debruçou sobre os oponentes que existem na escola, denota-se, de imediato, que 9 crianças não dão o seu contributo, uma vez que consideram que na escola não existem.

Posto isto, verificamos a ênfase em torno de apenas 4 cartões, sendo que os cartões **Génios maus; Bruxas e Gnomos malvados** apresentam 3 referências cada e o cartão **Ógres malvados** duas. É de notar que este cartão não foi previamente apresentado pelas professoras bibliotecárias, tendo surgido da imaginação das crianças.

Das participações que ocorreram verifica-se que as informações sobre os oponentes existentes recaem sobre os *Amigos, Colegas e Alunos* (6 ref^{as}); os *Funcionários* (3 ref^{as}) e as *Pessoas da escola em geral* (1 ref^a) e, por isso, surgem como 3 sub-categorias.

- **Cartão: *Gênios maus*** (3 ref^{as})

- *Amigos/Colegas/Alunos* (2 ref^{as})

Com base nas justificações apresentadas pelas crianças, entende-se que os *amigos e alunos* da escola são considerados oponentes na medida em que existem discussões devido às brincadeiras:

“Porque alguns alunos aqui da escola... porque estávamos a jogar futebol e começa alguma discussão e eles falam para nós...” (I).

Desta forma, referem que *“Gênios maus são para alguns amigos meus cá fora.”* (C).

- *Funcionárias(os)* (1 ref^a)

Os funcionários(as) foram mencionados através deste cartão, apenas por uma criança. Esta refere simplesmente:

*“Gênios malvados para **alguns funcionários** da escola”* (E).

De novo, e visto que a sua opinião não é fundamentada, não foi possível obter informações concretas acerca do esta criança tem a dizer acerca das funcionárias para as considerar oponentes.

- **Cartão: *Gnomos malvados*** (3 ref^{as})

Das três abordagens em torno deste cartão, obtemos os *Amigos* e as *Pessoas em geral* como os oponentes que existem na escola.

- *Amigos/Colegas* (2 ref^{as})

Na opinião das 2 crianças que referem os oponentes através do cartão *Gnomos malvados* percebemos que se referem aos *amigos*. Mais concretamente, eles são considerados oponentes devido aos comentários que realizam, isto é:

*“Alguns amigos [são] gnomos maus porque às vezes **dizem coisas** sobre nós **que não é verdadeiro**.”* (M);

*“São colegas que **dizem coisas que eu não fiz**”* (N)

Como se percebe, os comentários que são entendidos como falsos são a razão pela qual os amigos e/ou colegas são os oponentes da escola.

- Pessoas em geral (1 ref^a)

Ao prosseguir com a análise da atividade nota-se, ainda, que uma criança expõe a sua opinião de um modo muito abstrato:

“Porque há duas espécies, nem todos são iguais” (G).

Sem pormenorizar a sua justificação entende-se que o objetivo da criança era mencionar a diferença que existe entre as pessoas que frequentam a escola. Porém, para se compreender fielmente o seu pensamento e, assim, para quem se direcionava o discurso, era necessário aprofundar o seu raciocínio.

- **Cartão: *Bruxas*** (3 ref^{as})

Enquanto analisava a transcrição da atividade denotei que este cartão foi apontado por 3 crianças, porém apenas uma justifica a sua escolha com base no desagrado que sentem com algumas *funcionárias* da escola.

- Funcionárias (1 ref^a)

Desta forma, através da sua participação percebemos a insatisfação que sente quando lhes proíbem uma brincadeira:

“Algumas **empregadas** são bruxas porque às vezes não estamos a fazer nada e elas tiram-nos a bola...” (J).

Como se verifica, a sua referência em torno dos oponentes decorre da intromissão verificada sobre os momentos mais ansiados pelas crianças, isto é, sobre o momento de brincar.

- **Cartão: *Ógres malvados*** (2 ref^{as})

Este cartão apresenta apenas 2 referências, as quais salientam os *amigos*, os *professores* e *funcionárias* como oponentes.

- Amigos (1 ref^a)

No que se refere à opinião da criança que aponta os *amigos* como oponentes, percebemos que: “Os amigos às vezes **Ógres malvados** porque **uns aconselham coisas más.**” (A).

- *Funcionários(as)/Professores(as)* (1 ref^a)

Para além da criança A ter apontado os amigos como oponentes, devido aos conselhos negativos que fornecem, uma outra criança dá o seu contributo neste momento da atividade incluindo no seu discurso os *professores e funcionários*.

Também neste caso, são referidos como oponentes devido aos comentários indesejados que realizam:

“Amigos, professores e funcionários tudo Ógres malvados porque às vezes dizem coisas que eu não quero.” (K)

Em suma, com a análise sobre os ***Oponentes*** que existem na escola é de salientar que:

- O foco mais evidente recai sobre os ***amigos, colegas e alunos*** que emergem no discurso de 6 crianças que selecionam os cartões Génios maus, Gnomos malvados e Ógres malvados. Com base nas suas justificações, entende-se que estes são considerados oponentes devido às discussões sobre as brincadeiras; aos comentários falsos e aos conselhos negativos.
- Também as ***funcionárias*** foram apontadas por 3 crianças como oponentes na escola através dos cartões: Génios maus, Bruxas e Ógres malvados. Sobre este aspeto verifica-se justificações pouco fundamentadas, pois apenas 2 crianças justificam a sua opinião através do desagrado que sentem quando as funcionárias lhes proíbem determinada brincadeira e quando referem algo que vai contra a opinião das crianças.

1.2.3 Personagens (19 ref^{as})

Quando os cartões apresentados pelas professoras bibliotecárias consistiam nos personagens, percebe-se que nem todos foram solicitados com a mesma significância.

Desde logo, o ***Marinheiro*** é o mais solicitado pelas crianças (9 ref^{as}), seguindo-se a ***Donzela*** (4 ref^{as}), depois o ***Extraterrestre*** (3 ref^{as}), o ***Lenhador*** (2 ref^{as}) e por último, o ***Príncipe*** (1 ref^{as})⁶¹. É de notar que, por vezes, as diversas crianças recorrem a diferentes personagens para exprimirem o mesmo pensamento e por essa razão, emergem 3 subcategorias – ***Questões educativas*** (13 ref^{as}); ***Perspetiva individualista*** (4 ref^{as}) e ***Bem-estar*** (3 ref^{as}) – as quais se subdividem em sub-sub-categorias.

⁶¹ Cf. Anexo 5 – Síntese dos dados obtidos no 2º CEB

- Cartão: **Marinheiro** (9 ref^{as})

a) **Questões educativas** (10 ref^{as})

Com as abordagens efetuadas pelas crianças a este personagem constatamos que a sua abordagem se verifica, apenas, para expor a posição que assumem face a **questões educativas** (10 ref^{as}). Quer isto dizer que, o marinheiro permitiu expor questões relacionadas com as *dificuldades* e a *incerteza* que sentem sobre os conteúdos a lecionar (3 ref^{as} cada), bem como sobre as *aprendizagens* efetuadas e a *função social* que desempenham na escola (2 ref^{as} cada).

- Dificuldades (3 ref^{as})

Como o marinheiro foi o personagem mais supramencionado, verifica-se que 3 das suas abordagens fazem emergir a sub-categoria caracterizada pela *dificuldade* que vai surgindo com o evoluir de ciclo. Desta forma, verifica-se uma preocupação antecipada com os conteúdos a abordar posteriormente:

“Marinheiro está no mar e cada vez que nós vamos **passando de classes**, o **mar fica mais forte** (mais difícil).” (A);

“Tal como um marinheiro **muitas vezes no mar tem dificuldades**, na escola é igual” (G);

“(…) **tem dificuldades** e é o mesmo que eu” (I).

- Incerteza (3 ref^{as})

A metáfora do marinheiro foi também utilizada por 3 crianças para expressar a *incerteza* que sentem face aos conteúdos que irão aprender posteriormente:

“Quando estamos no mar não sabemos o que é que vem. E na escola **não sabemos o que vamos aprender**.” (C);

“**Não sabe o que vai fazer, tem dificuldades** e é o mesmo que eu” (I);

“Quando chegou à escola não conhecia nada nem ninguém [Um marinheiro quando enfrenta o mar **não sabe o que vai encontrar**]” (T).

Com estes contributos, percebe-se que a novidade e surpresa relativamente aos conteúdos a lecionar é encarada com um pouco de reticência por parte das crianças, pois tal situação provoca a insegurança.

- Aprendizagem (3 ref^{as})

A questão da *aprendizagem* surge, também, através da opinião de 2 crianças que selecionam este personagem. Pelo que se percebe com as justificações apresentadas, a figura

do marinheiro e, naturalmente a sua atividade, são utilizadas para expor a evolução de conhecimentos que ocorre na escola e, logicamente, a aprendizagem:

“O marinheiro **aprende coisas** e nós também aprendemos.” (B);

“Um marinheiro está sempre a **aprender coisas novas**.” (S)

o Função social (aluno) / Concentração (2 ref^{as})

Permanecendo nesta linha de pensamento, verifica-se a alusão de 2 crianças ao personagem marinheiro para transmitirem a dedicação e concentração relativamente à escola e aos estudos:

“O marinheiro dedica a sua vida ao mar e **eu dedico a minha vida à escola**.” (O);

“O marinheiro quando está no mar está muito **concentrado nas ondas** [livros].” (P).

Desta forma, a escola emerge, novamente, nos discursos das crianças como espaço de aprendizagem no qual reconhecem a sua função social desempenhada, isto é, criança enquanto aluno.

• **Cartão: Donzela** (4 ref^{as})

a) **Bem-estar** (3 ref^{as})

O personagem donzela foi selecionado por 3 crianças para expressar o sentimento de *bem-estar* na escola. Como se percebe, a forma como se reveem na escola advém do ambiente escolar que vivem, pois é através do bem-estar e do à-vontade que sentem, que se definem enquanto donzelas e exprimem a satisfação de frequentar a escola:

“Porque me **sinto bem**”(F)

“Quando cheguei [escola] tinha primas, tinha amigas do nono e do sexto, e **adaptei-me bem à escola**.” (M).

“**Sinto-me à vontade** na escola e parece que estou em casa” (H).

b) **Perspetiva individualista**

o Autoperceção de reconhecimento (1 ref^a)

Como é atribuída importância ao sentimento de bem-estar na escola, pode dizer-se que o *reconhecimento* por parte do outro é, também, um aspeto essencial em ambiente escolar. Esta lógica de selecionar personagens para demonstrar o modo como se reveem na escola, permitiu-nos perceber que uma criança dá o seu contributo com base no *reconhecimento* que admite ter, pois:

“Quando cheguei à escola **muita gente me conhecia**” (L)

- **Cartão: Extraterrestre** (3 refs)

- a) **Perspetiva individualista** (2 refs)

- Ser diferente (2 refs)

A questão da *diferença* foi também tema de assunto durante a sessão realizada, pois 2 crianças recorreram à personagem Extraterrestre para exporem que são:

“(…) **diferente dos outros**” (R).

“**Tenho uma maneira estranha de ser e também conheço coisas um bocadinho bizarras.**” (N)

Com efeito, nota-se que as próprias crianças assumem a especificidade que existe em cada pessoa e reconhecem a sua singularidade. Com base nestes discursos nada nos indica se assumem a diferença de um modo construtivo ou se a alusão realizada é uma forma de expressarem a exclusão que sentem por parte dos(as) outros(as). Esta é mais uma razão que demonstra a importância de se aprofundar as opiniões das crianças.

- b) **Questão educativa** (1 ref)

- Aprendizagem (1 ref)

A questão da *aprendizagem* surge também através da opinião de 1 criança que se revê como um extraterrestre. O recurso a este personagem pretende enfatizar a evolução de ciclo que vai acontecendo quando há a aprendizagem de novos conteúdos. Como ela expõe:

“**Cada viagem que faça é um ano na escola**” (K).

- **Cartão: Lenhador** (2 refs)

- a) **Questão educativa** (2 refs)

- Escola enquanto espaço de trabalho (2 refs)

Seguindo este pensamento de escola enquanto espaço de aprendizagem, de evolução de ciclo e, naturalmente de avanço na dificuldade, verifica-se a escolha do personagem lenhador por parte de 2 crianças que pretendem transmitir a sua visão sobre a escola. Pelo que se percebe com a análise da transcrição da atividade, as duas crianças justificam a sua opção de cartão porque referem:

“**Trabalho**” (E)

“**Porque trabalho muito**”(J)

Com estas justificações, entende-se que a escola é considerada por ambas as crianças como o seu local de trabalho.

- **Cartão: *Príncipe*** (1 ref^a)

- a) ***Perspetiva individualista*** (1 ref^a)

- o *Autoperceção de reconhecimento* (1 ref^a)

O personagem príncipe foi selecionado apenas por uma criança. Esta revê-se como um príncipe na escola porque:

“Quando vim para a escola **quase toda a gente me conhecia.**” (D).

Com este excerto percebe-se que a importância atribuída ao *reconhecimento* por parte dos outros mostra ser, mais uma vez, um aspeto que as crianças valorizam. Isto porque, a relação com *quase* toda a gente permite que o ambiente escolar seja mais acolhedor, agradável e, consequentemente, mais seguro.

Em suma, percebemos que os cartões ***Personagens*** permitem obter:

- A sub-categoria ***Questões educativas*** (13 ref^s), que se multiplica por 5 sub-sub-categorias, nomeadamente, a *Dificuldade* (Marinheiro⁶²), a *Aprendizagem* (Marinheiro e Extraterrestre) e a *Incerteza* (Marinheiro) com 3 referências cada; a *Função social de ser aluno* (Marinheiro) com 2 referências, bem como a *Escola enquanto espaço de trabalho* (Lenhador) também com 2 referências.
- A sub-categoria ***Perspetiva individualista*** que aparece como a segunda mais mencionada (4 ref^s) e advém da importância que 2 crianças atribuem ao *Reconhecimento* por parte dos outros (Príncipe e Donzela), bem como à admissão da *Diferença* por parte de mais 2 crianças (Extraterrestre).
- Por último, emerge a sub-categoria ***Bem-estar*** que é referida por um conjunto de 3 crianças que selecionam a personagem Donzela.

⁶² Cartão selecionado para fundamentar a sub-sub-categoria em causa.

1.2.4 Estado de espírito (19 ref^{as})

Um conjunto de cartões que foi exposto tinha o propósito de suscitar a expressão do estado de espírito das crianças e jovens quando vão para a escola. Com efeito, denotamos que os cartões mais mencionados foram *Um dia de nevoeiro*; *Uma noite escura e fria*; *Um dia brilhante de outono* com 6 referências cada; seguindo-se de *Um certo dia de primavera* com apenas 2 referências.

- **Cartão: *Brilhante dia de outono* (6 ref^{as})**

- Aprendizagem (4 ref^{as})

Pelo que se percebe, algumas crianças expõe o seu estado de espírito através dos *conhecimentos que adquirem* e, assim, assumem o cartão Brilhante dia de outono como o mais adequado para exprimir as suas opiniões. Através das folhas que caracterizam o outono dizem:

“Porque cada folha que cai das árvores, *cada livro que nós aprendemos*” (A);

“Cada coisa que cai de uma árvore é uma coisa que *estamos a aprender na escola.*” (I).

“Porque cada folha que caia é uma *página do livro que nós estudamos.*” (D)

Para além destas justificações falta mencionar uma criança que fundamenta a sua opção de resposta da seguinte forma:

“Porque nós estamos de manhã é frio e quando chega à tarde já está calor. *Quando de manhã estamos a aprender uma coisa, de tarde já estamos a aprender outra*” (R).

Pelo que se percebe, ela recorre à caracterização de um dia de outono para exprimir as diferentes aprendizagens que vai adquirindo ao longo do dia.

- Satisfação/Bem-estar (1 ref^a)

Posto isto, é de notar o sentimento de *bem-estar* e *satisfação* que uma criança apresenta neste momento da atividade. Com apoio deste cartão salienta o gosto que sente quando vai para a escola:

“Porque quando chego à escola...*sinto-me bem*” (F)

o Diversão (1 ref^a)

Por outro lado, o convívio com os amigos e a *diversão* que lhes está associada são mencionados por uma criança de modo a expressar a satisfação que sente quando vai para a escola. Na sua opinião, o estado de espírito que apresenta associa-se a um brilhante dia de outono:

“Porque antes de vir para a escola estou com os **amigos e brinco** e estou sempre com um sorriso na cara” (M).

A satisfação aqui referida advém unicamente da possibilidade que têm de estar com os amigos na escola.

• **Cartão: Noite escura e fria** (6 ref^{as})

o Preguiça (3 ref^{as})

Se analisarmos a atividade percebemos que o desagrado que sentem no momento que têm de sair da cama para ir para escola é anunciado por 3 crianças que recorrem ao cartão noite escura e fria.

Na sua opinião, o estado de espírito que apresentam manifesta um caráter negativo pois, a vontade de ir para a escola é anulada pela *preguiça* de sair da cama:

“Porque **nunca quero sair da cama.**” (B);

“Porque venho todos os dias **cheia de sono** para a escola” (E);

“Porque **às vezes não me apetece** vir para a escola e às vezes apetece dormir” (P)

o Recusa da escola (2 ref^{as})

Algumas crianças referem mesmo que nunca têm vontade de ir para a escola e, por essa razão, o estado de espírito que apresentam é representado pelo desconforto de uma noite fria e escura. Denota-se assim uma *recusa da escola*:

“**Nunca** quero vir para a escola.” (K);

“Porque eu **não gosto** de vir para a escola” (L).

○ *Superação* (1 ref^a)

Para finalizar a análise sobre este cartão, falta referir a opinião de uma criança. Como se verifica, o seu contributo remete para a necessidade de conviver e, consequentemente, estabelecer relação com o outro. A sua justificação é mais individualista uma vez que expõe a dificuldade de relacionamento que detém:

*“Porque parece que tenho de **combater aquela cena de me isolar.**”* (G).

● *Cartão: Um dia de nevoeiro* (6 ref^{as})

Esta opção de resposta também apresenta o mesmo número de referências dos cartões anteriormente apresentados. Seguindo a mesma lógica que o cartão acima analisado, os aspetos mencionados através do recurso a Um dia de nevoeiro têm a pretensão de assinalar uma visão mais negativa acerca da necessidade de ir para a escola. Desta forma, apenas salientam a *preguiça* (5 ref^{as}) que sentem quando vão para a escola, bem como o sentimento de *incerteza* (1 ref^a) que é provocado.

○ *Preguiça* (5 ref^{as})

A maioria das crianças que apontam este cartão, pretendem assinalar o desagrado que sentem quando têm de sair da cama para ir para a escola. Na opinião de 4 crianças o estado de espírito é negativo porque a vontade de ir para a escola é ultrapassada pela vontade de ficar em casa, mais propriamente, na cama a dormir. Nas suas palavras:

*“Porque quando eu me levanto **quero ir sempre para a cama** para estar quentinho.”* (C);

*“Porque quando estou em minha casa **nunca me apetece sair da cama.**”* (O);

*“Porque quando **estou na cama não me apetece sair** e parece que estou a sonhar...”* (S);

*“Porque **nem sempre** eu quero vir para a escola”* (J).

O conforto torna-se assim, um inimigo da escola pois, anula toda a vontade das crianças deixarem a cama e, por essa razão, o seu estado de espírito é representado pelo desconforto de um dia de nevoeiro.

Para além destas 4 opiniões, que enfatizam diretamente a preguiça que as crianças sentem, verifica-se um outro parecer que, apesar de não ser tão claro, remete também para a preguiça e desânimo que sentem antes de chegarem à escola. Para ser mais clara, apresento a justificação da criança que expõe desta forma o seu estado de espírito:

*“Manhã de nevoeiro [**antes de descobrir**] os lados positivos da escola.”* (N)

Como se percebe, opta pela opção de resposta Manhã de nevoeiro para salientar que só depois de descobrir os lados positivos da escola é que o estado de espírito se torna mais positivo. Contudo, falta perceber quais são os lados positivos que menciona, pois apenas com este comentário não é possível concluir a sua perspetiva.

○ *Incerteza* (1 ref^a)

Para terminar de expor as referências efetuadas sobre este cartão, falta referir somente a participação de uma criança. Esta não apresenta a mesma opinião que as crianças acima mencionadas, mas representa o seu estado de espírito através da *incerteza* e das dúvidas que tem quando pensa no que irá acontecer na escola:

“Porque *nunca sei o que vai acontecer.*” (T).

Pelo que se percebe, a surpresa e a novidade provocam um sentimento de insegurança que implica um estado de espírito caracterizado pela reticência do que irá ocorrer.

● *Cartão: Um certo dia de primavera* (2 ref^{as})

Torna-se importante referir que nem todas as participações apontam para um estado de espírito negativo. A ênfase em torno deste cartão vem evidenciar a motivação de uma criança quando vai para a escola, e o gosto que uma outra criança apresenta face aos conhecimentos adquiridos.

○ *Aprendizagem* (1 ref^a)

Pelo que se percebe, uma das 2 crianças que seleciona este cartão expõe o seu estado de espírito através dos *conhecimentos* que vai adquirindo na escola e assim, assume o cartão Certo dia de primavera como opção de resposta. Esta criança foi mencionada anteriormente uma vez que apresentou o desânimo que sente quando vai para a escola. Como referia, o seu estado de espírito era caracterizado pela Manhã de nevoeiro antes de descobrir os lados positivos da escola. Apenas adquire um estado de espírito mais positivo “*quando descubro os lados positivos da escola. Porque à medida que vou aprendendo vou semeando uma flor.*” (N). Desta forma, o dia de primavera é utilizado para expressar a visão positiva sobre a escola que a criança N apresenta.

o Satisfação (1 ref^a)

Posto isto, falta mencionar o contributo da criança H que também aponta o cartão Certo dia de primavera. Contrariamente à criança acima mencionada, esta expressa diretamente o sentimento de bem-estar e *satisfação* que apresenta quando lhe é colocada a questão sobre o estado de espírito que exhibe quando tem de sair de casa para ir para a escola. Como se constata, a sua justificação recorre aos atributos da primavera pois:

“Na primavera aparecem as flores e assim, e eu fico contente de vir para a escola” (H).

Com efeito, o prazer que sente pela estação das flores desencadeia o contentamento e a vontade de ir para a escola.

Em suma, com base nos cartões que representam o Estado de espírito obtemos informações que originam 7 sub-categorias. Assim, pode dizer-se que o estado de espírito das crianças foi apresentado segundo:

- a *Preguiça* que sentem em sair de casa (Noite escura e fria e Dia de nevoeiro - 7 ref^{as}); a *Aprendizagem* que ocorre na escola (Brilhante dia de outono e Certo dia de primavera – 5 ref^{as}); o *Desagrado* quando têm de ir para a escola (Noite escura e fria – 2 ref^{as}); a *Satisfação* com a escola (Certo dia de primavera e brilhante dia de outono – 2 ref^{as}); a *Convivência* com os outros e/ou *Diversão* com os amigos (Noite escura e fria e Brilhante dia de outono – 2 ref^{as}), bem como através da *Incerteza* que sentem quando pensam no que irá acontecer na escola (Dia de nevoeiro – 1 ref^a).

1.2.5 Meio de transporte (18 ref^{as})

Quando se inicia a análise da atividade face aos meios de transporte que gostariam de ter para realizar o percurso casa-escola, denota-se que as referências efetuadas se resumem ao meio de transporte que, na realidade, utilizam para chegar até à escola. Desta forma, através da atividade do 2º CEB obtemos informações que dão conta da *duração da viagem* até à escola (7 ref^{as}); do *conforto e descontração* do transporte (7 ref^{as}), bem como, do *controlo que detêm sobre o transporte* e sobre a *viagem* (2 ref^{as}).

Na análise deste momento da atividade verificou-se que 6 dos cartões apresentados para justificar a opinião de cada um, foram definidos pelas próprias crianças, isto é, não estavam incluídos na vasta gama de hipóteses que as professoras bibliotecárias apresentaram previamente. Assim, o cartão que representa as *Asas de um pássaro* foi o mais mencionado

pelas crianças (4 ref^{as}), seguindo-se o cartão **Carruagem** (3 ref^{as}), depois o **Cavalo branco**, o **Camelo** e o **Avião-a-jato** (2 ref^{as} cada), e para finalizar, o **Ferrari**, a **Carroça**, a **Bicicleta**, a **Jangada** e o **Peixe** (1 ref^a cada).

- **Cartão: Asas de um pássaro** (4 ref^{as})

Quando a análise da atividade se debruça sobre o cartão Asas de um pássaro, constata-se que das abordagens efetuadas sobre este cartão emergem 3 subcategorias, nomeadamente, **Duração da viagem**; **Comodidade** do meio de transporte e o **Convívio** durante a viagem.

a) Duração da viagem (2 ref^{as})

- **Rapidez** (2 ref^{as})

Desde logo, verifica-se a opinião de 2 crianças que selecionam o cartão Asas de um pássaro para exporem a satisfação que sentem quando chegam *rápido* à escola.

Uma das crianças refere apenas que: “*um pássaro voa rápido e eu gosto de chegar rápido à escola.*” (H), mas com esta citação, nada nos indica acerca das suas razões. Porém, a outra criança que também seleciona este mesmo cartão para exprimir o meio de transporte que gostava de adquirir, fundamenta esse gosto através da vontade que detém em brincar com os amigos: “*Porque gosto de chegar mais cedo à escola para brincar com os meus colegas.*” (L).

Desta forma, apesar de obtermos duas participações que salientem a vontade de adquirir um transporte que permite chegar rápido à escola, apenas podemos concluir que tal intenção advém, em parte, da ambição de conviver com os(as) amigos(as).

b) Comodidade (1 ref^a)

- **Descontração** (1 ref^a)

É de notar, que a referência aos meios de transporte não se resumiu às questões da velocidade e duração da viagem mas, também possibilitou a perceção sobre da comodidade pretendida. Desde logo, denota-se o recurso a este cartão para salientar a *descontração* já obtida no transporte que utilizam habitualmente e, por essa razão, a ênfase atribuída ao Pássaro como meio de transporte advém da justificação: “*Porque um pássaro está descontraído quando voa e eu quando vou no carro vou descontraído.*” (D)

c) *Convívio* (1 ref^a)

No que se refere ao contributo desta criança, percebe-se que o foco da criança se cinge à descrição do percurso que realiza diariamente. Neste sentido, aponta como meio de transporte o Pássaro porque, da mesma forma que estes voam *em grupo*, o trajeto até à escola é realizado pela criança em conjunto com a família:

“Porque eu venho todos os dias, quase todos os dias com o meu pai e a minha irmã e os pássaros costumam sempre voar juntos e eu estou sempre com o meu pai e a minha irmã.” (N).

- *Cartão: Carruagem* (3 ref^{as})

Apesar deste ser o segundo cartão com maior número de referências, é de notar que apenas duas crianças justificam a sua escolha. Quer isto dizer, que este cartão foi mencionado para demonstrar o conforto que o transporte possibilita.

a) *Comodidade* (2 ref^{as})

- *Conforto* (2 ref^{as})

Quando recorrem ao cartão que representa a carruagem justificam a sua escolha com as seguintes citações:

“Porque uma carruagem é mais confortável para vir para a escola.” (C)

“Porque quando eu venho para a escola, muitas vezes deito-me atrás no carro.” (E).

Percebe-se que estas opiniões advêm da comparação que as crianças realizam com o seu transporte diário (carro) e, assim, com o conforto que este apresenta. Como já se referiu, a maioria das crianças dá o seu contributo neste momento da atividade, mas tendo sempre como base da sua seleção de cartão o transporte que utiliza diariamente.

- *Cartão: Cavalo branco* (2 ref^{as})

Este cartão foi selecionado unicamente para exprimir a questão da *duração da viagem* até à escola.

a) *Duração da viagem*

- *Rapidez*

Mais uma vez, é mencionada a vontade de chegar rápido à escola. Comparativamente ao cartão Asas de um pássaro antes apresentado, verificam-se duas referências em torno desta questão da duração da viagem. Contudo, enquanto uma das crianças cinge a sua justificação

de resposta ao gosto que sente por ir rápido para a escola, a outra criança especifica a sua intenção de chegar rápido através da vontade de brincar com os(as) amigos(as):

“Gosto de **vir rápido**” (B)

“Porque ele é **muito rápido** e eu gosto de chegar à escola rápido para **brincar com os amigos...**”

(O);

Assim, é de salientar novamente que a intenção de usufruírem de um meio de transporte que lhes permita chegar rápido à escola advém, em grande parte, da ambição de conviver com os amigos.

- **Cartão: Avião-a-jato** (2 ref^{as})

Este cartão foi utilizado por 2 crianças que apresentam justificações distintas, isto é, enquanto uma aborda as questões da **duração da viagem**, a outra refere-se à **comodidade** do transporte.

- a) **Duração da viagem** (1 ref^a)

- o Rapidez (1 ref^a)

É de notar que, nem todas as referências sobre a rapidez da viagem provêm de justificações relacionadas com a vontade de estar e brincar com os(as) amigos(as). O recurso a este cartão demonstra o desagrado que sentem quando têm de se levantar cedo para ir para a escola. Por essa razão, uma criança menciona o transporte Avião-a-jato para transmitir a vontade de sair de casa um pouco mais tarde e, assim, usufruir de mais horas de sono:

“Num avião-a-jato para ter mais **tempo para dormir**. Eu dormia e faltava um minuto e eu vinha.”

(K).

- b) **Comodidade** (1 ref^a)

- o Conforto

Uma outra criança apresenta a sua opinião com base no **conforto** que o seu meio de transporte lhe possibilita. Neste caso particular é efetuada uma comparação com o meio de transporte habitualmente utilizado pela criança (carro) e assim, a seleção sobre o cartão Avião é justificada da seguinte forma:

“Por causa do meu carro. Ele tem **muito conforto** e então **parece um avião à frente** e eu gosto de chamar avião ao meu carro.” (M)

- **Cartão: Camelo** (2 ref^{as})

Seguindo a mesma lógica que o cartão anterior, apenas 2 crianças mencionam o cartão que representa o Camelo para exprimirem, por um lado, o *tempo necessário* para realizar o percurso até à escola e, por outro, a *descontração* sentida na viagem.

a) Duração da viagem (1 ref^a)

- Lentidão

Em contraste com todas as formas de fundamentar a duração da viagem até agora mencionadas, verifica-se o testemunho de uma criança que anota as questões da duração a partir da comparação com o seu transporte: “ *Porque o carro que a minha mãe tem anda **muito devagar.***” (R).

Neste caso particular, a criança aponta a vontade de adquirir um transporte mais rápido através da *insatisfação* que apresenta com o tempo necessário para realizar a viagem.

b) Comodidade (1 ref^a)

- Descontração

Por outro lado, emerge a opinião de uma criança sobre a descontração ambicionada e/ou já obtida no transporte que utilizam diariamente: “ *Porque o camelo anda devagar e **eu gosto de ver a paisagem.***” (A). Neste caso, percebe-se que o recurso ao cartão Camelo pretende expor a *satisfação* que a criança sente com a lentidão da viagem pois, apenas desta forma obtém a possibilidade de apreciar a paisagem e assim descontrair.

- **Cartão: Ferrari** (1 ref^a)

a) Duração da viagem

- Rapidez

Mais uma vez, a ênfase sobre a rapidez da viagem até à escola não remete para a vontade de estar com os amigos. Neste caso, a criança idealiza um transporte que lhe permita chegar à escola antes do toque de entrada: “ *Porque posso chegar à escola **muito rápido,** para estar aqui antes de tocar e **é fixe.***” (I),

À semelhança de outras respostas generalistas e vagas, a justificação apresentada nada nos diz sobre a sua verdadeira intenção, pois obter a mera informação de que *é fixe* chegar

antes do toque de entrada levanta a questão de saber as razões exatas que levam a criança a referir tal justificação.

- **Cartões: Jangada e Peixe** (1 ref^a cada)

- a) **Comodidade** (2 ref^{as})

- o Descontração

O recurso a estes dois cartões pretende salientar a *descontração* ambicionada e/ou já obtida pelas crianças no dia a dia. A comparação com a viagem realizada diariamente volta a estar presente na justificação da criança que seleciona o cartão Peixe. Como se percebe, este consiste na sua escolha porque: “*Porque eu venho nas **calmas** e um peixe nada na água nas calmas.*” (T)

Porém, enquanto esta criança menciona, apenas, o modo como realiza o percurso até à escola, a criança que escolhe o cartão Jangada expressa o gosto que sente em andar devagar: “*Porque gosto de **andar devagar** e a jangada anda.... **Anda ao correr da água...***” (S).

Assim, apesar das justificações se direcionarem para o mesmo aspeto – *descontração* – apresentam um discurso ligeiramente diferente, isto porque as justificações são pouco fundamentadas e pormenorizadas.

- **Cartão: Bicicleta** (1 ref^a)

Para terminar a apresentação dos resultados do 2º ciclo, falta ainda referir a abordagem de uma criança acerca do “controlo” que possui sobre o transporte.

- a) **Controlo sobre o transporte/Convívio**

Relativamente à alusão da criança que refere o *controlo* sobre o meio de transporte, importa salientar a liberdade mencionada pela mesma face às paragens que efetua, bem como à velocidade que utiliza. Neste caso particular, o meio de transporte que elege é a Bicicleta porque: “*Porque às vezes quando ando na bicicleta vejo a paisagem e **paro às vezes para falar com as pessoas. E quando paro posso dar mais lanço.***” (P). Apesar de ser evidente o controlo que possui sobre a bicicleta é possível notar que também está subjacente a oportunidade de conviver com as pessoas com as quais se vai cruzando ao longo do percurso. Esta é mais uma razão que enfatiza a vantagem atribuída a este meio de transporte pois, num transporte que não fosse orientado pela própria criança, tal não seria possível.

Em suma, apesar de duas crianças não participarem neste momento da atividade, através dos cartões que representam os **Meios de transporte** obtemos 3 sub-categorias – ***Duração da viagem*** (7 ref^{as}); ***Comodidade*** do meio de transporte (7 ref^{as}) e ***Controlo sobre o transporte/Convívio*** (2 ref^{as}).

- Relativamente à ***Duração da viagem***, verifica-se a ênfase sobre 4 cartões diferentes (Cavalo branco [2 ref^{as}]; Pássaro [2 ref^{as}]; Ferrari [1 ref^a] e Avião-a-jato [1 ref^a]) de modo a expor a satisfação que sentem quando a viagem até à escola é efetuada com *rapidez*.
- No que concerne à ***Comodidade*** expressa, denota-se também, o recurso a 4 cartões distintos (Pássaro; Camelo; Jangada; Peixe [1 ref^a cada]) para salientar a *descontração* ambicionada e/ou já obtida no transporte que utilizam no seu dia a dia. Para além disso, o *conforto* do meio de transporte (expresso através do cartão Carruagem e Avião-a-jato) mostra ser, ainda, um aspeto importante para as crianças (3 ref^{as}).
- No que se refere ao ***Controlo sobre o meio de transporte*** verificamos apenas duas participações que enfatizam a possibilidade de conviver com as pessoas que se vão encontrando ao longo do percurso, bem como a de se realizar a viagem em grupo.

1.3 Análise de conteúdos da sessão do 3º CEB, 8ºano

Uma vez que a atividade foi apresentada aos jovens apenas no momento da sua realização, verifica-se que a sua admissão não decorreu da mesma forma para todos(as) os(as) jovens. Pelo que se percebeu, grande parte dos participantes deste ciclo de ensino mostrou-se pouco à vontade com a dinâmica e, por isso, não aderiram de imediato à proposta de atividade. Consequentemente, verifica-se uma resistência inicial que só se ausenta após a primeira/segunda apresentação de cartões.

Porém, é importante referir que esta turma apresentou em diversos momentos da atividade sugestões de resposta que não foram definidas pelas professoras bibliotecárias. Tal, pode significar a insatisfação que sentem sobre o padronizar das opções de resposta, o que reenvia, de novo, à necessidade de se refletir acerca das opções metodológicas.

1.3.1 Como veem a escola (47 ref^{as})

Quando analisamos a atividade do 3º CEB percebemos que neste momento da atividade o cartão ***Jardim maravilhoso*** é que apresenta maior número de referências (20 ref^{as}). De seguida emerge o ***Planeta distante*** (9 ref^{as}), o ***Castelo assombrado*** (7 ref^{as}), o ***Densa floresta***

(2 ref^{as}) e o *Belo palácio, Colégio interno, Deserto, Cemitério, Prisão, Ilha, Mar de conquistas, Jogo, Complexo desportivo* e *Reino encantado* (1 ref^a cada).

No entanto, as referências a cada uma destes cartões apresentam informações que permitem desdobrar esta análise em duas grandes sub-categorias - *Espaço exterior* (26 ref^{as}) e *Espaço interior* (24 ref^{as}) –, as quais se multiplicam numa vasta gama de sub-sub-categorias.

- **Cartão: Jardim maravilhoso** (21 ref^{as})

Quando a atividade implica expor o modo como veem a escola denota-se que o Jardim maravilhoso é extremamente apontado para representar o seu *exterior* (18ref^{as}). No entanto, não se resume a este espaço da escola e representa também a opinião de 3 jovens quando se referem ao *interior* da escola.

- a) **Escola exterior** (17 ref^{as})

- o Amizade/Diversão (16 ref^{as})

Quando o exterior é apresentado através da *amizade* verifica-se que é considerado Jardim maravilhoso:

“Porque posso estar com os *meus amigos*.” (C);

“Porque posso ir ter com os *meus amigos*.” (J);

“Porque gosto de estar com os *meus amigos*.” (U);

“Porque posso conviver *com os amigos*.” (M);

“Porque no intervalo estamos com os *amigos*.” (Z).

“Porque posso estar com as *minhas amigas* e posso *rir*...” (O)

Associado à amizade emerge a *diversão* com os amigos. Não é de estranhar que se verifiquem discursos que relacionem estes dois aspetos, pois, o exterior da escola é comparado com o intervalo onde todos(as) os(as) jovens interagem e convivem entre si. Com efeito, obtemos esta imagem do exterior enquanto espaço de diversão:

“Porque posso *divertir-me* com os *meus amigos* e jogar futebol.” (D);

“Porque *gosto* de estar com os meus amigos, *de brincar* com eles pronto!” (I); “Porque *posso jogar à bola* com os meus amigos.” (T),

“Porque *estou com os meus amigos*, *estou-me a divertir* a passar momentos bons com eles...” (Q).

○ Liberdade (1 ref^a)

Paralelamente a esta visão sobre o espaço exterior da escola, emerge a *liberdade* sentida pelos(as) jovens quando frequentam esse espaço. A este respeito, obtém-se a seguinte opinião:

“Porque **podemos** saltar, correr, gritar, dançar, ...**tudo**. Aqui dentro já não podemos fazer isso.”

(N)

b) Escola interior (3 ref^{as})

A escola interior foi descrita por apenas 3 jovens através da sua *função educativa*.

b.b) Educação

○ Aprendizagem /Amizade

A questão educativa emerge na escolha deste cartão uma vez que a escola é considerada um local de *aquisição de conhecimentos*, pois como declaram:

“(...) **aprendo imensas coisas**, ajudo imensas pessoas e tenho atividades para fazer que lá fora não tenho.” (P);

“(...) cá dentro posso **cada vez mais** conhecer coisas novas.” (S).

Para além disso, na perspetiva de um(a) jovem, o interior da escola apresenta-se como um jardim maravilhoso, uma vez que o sentimento positivo que associam à aprendizagem é conjugado com a possibilidade de estar com os amigos, assim como, com as oportunidades de passatempos que só a escola oferece:

“Cá dentro estou com os **meus amigos** na mesma e a **aprender coisas novas** com eles.” (Q)

• **Cartão: Planeta distante** (9 ref^{as})

A ênfase sobre este cartão permite, também, recolher informações sobre o *interior* da escola (7 ref^{as}) – *Função educativa* – bem como sobre o *exterior* da mesma (2 ref^{as}) – *Amizade e liberdade*.

a) Escola interior (7 ref^{as})

a.a) Educação

○ Distração (6 ref^{as})

Ao considerarem a escola como planeta distante, nota-se que todos(as) os(as) jovens fundamentam a sua escolha tendo por base uma conceção de *distração* cuja ênfase recai em si próprios:

“Porque eu estou **sempre distraído**.” (A);

“Porque eu **sinto-me distante**.” (O);

“Porque às vezes estou com a **cabeça na lua**.” (T);

“Porque estou **sempre nas nuvens**.” (V).

“Cá dentro é porque estou **distraído às vezes**” (H)

Por conseguinte, um(a) jovem refere-se à escola como sendo um “*Planeta distante assombrado*” e justifica a sua opção dizendo: “*Planeta distante porque não é igual a nós, podemos **descobrir novas coisas**. Assombrado porque também ouvimos a campainha. É como o relógio da **casa assombrada**.*” (I).

Com este contributo, obtemos a informação de que, por um lado, a escola é referida positivamente porque permite a aquisição de novas aprendizagens mas, por outro, apresenta um lado menos positivo que está relacionado com a campainha a tocar no momento de entrar para aulas. Com efeito, denota-se um sentimento de descontentamento quando é hora de voltar para a sala e estudar.

b) Escola exterior (2 ref^s)

Quando se referem à escola exterior, verificamos a participação de apenas 2 jovens. Porém é de salientar que uma destas crianças menciona dois aspetos – a *Amizade* e *Liberdade* que sente – o que justifica que o número de referências da escola **exterior** (2 ref^s) não corresponde à junção do número de referências das suas sub-sub-categorias.

o Amizade / Diversão (2 ref^{as})

Desde logo, as informações que obtemos sobre este espaço da escola referem-se à oportunidade que têm para estar com os amigos e assim se divertirem. Com efeito, nota-se que a imagem do exterior tem na base o *convívio e a diversão com os amigos*

“Porque gosto de estar com os **meus amigos**.” (H)

“Porque estou com as **minhas amigas** e estou distante das aulas (...)” (L)

o Liberdade (1 ref^a)

Contudo, a(o) jovem L não cinge o seu discurso ao gosto que apresenta quando está com os amigos(as), mas complementa a sua opinião com a liberdade que sentem quando não está nas aulas: “Porque (...) estou distante das aulas e podemos **fazer o que quisermos**.” (L).

- **Cartão: Castelo assombrado** (7 ref^{as})

Os/As 7 jovens que selecionam este cartão para exprimir a sua visão acerca da escola, fazem-no de forma distinta, uma vez que do conjunto de referências apresentadas emergem a sub-categoria **Escola interior** que se subdivide nas questões da *Educação* (Dificuldade/desagrado/desinteresse [2 ref^{as}], Obrigação [1 ref^a]) e do *Espaço físico* (Insatisfação – 1 ref^a) e a sub-categoria **Escola exterior** que se fragmenta na *Liberdade* (1 ref^a) e no *Medo* (1 ref^a) que sentem. Porém, é de referir que apesar de se obter um conjunto diverso de informações, todas elas (com exceção de apenas uma) se mostram comuns na medida em que salientam visões negativas acerca da escola.

É também importante mencionar que, apesar do espaço interior ser referido por 5 jovens, neste momento da análise apenas se apresentarão 4, na medida em que 1 deles(as) associou a questão do assombrado ao planeta distante. Daí foi apresentado no ponto anterior.

a) Escola interior (5 ref^{as})

a.a) Educação (2 ref^{as})

- Dificuldade/desagrado/desinteresse (2 ref^{as})

Recordando a opinião do(a) jovem L que aponta o cartão Planeta distante para demonstrar a liberdade que sente quando não está nas aulas, denotamos que 2 jovens selecionam o cartão Castelo assombrado para exprimir mais especificamente a mesma opinião. Seguindo o mesmo pensamento, as aulas são expressas com o *desagrado e desinteresse*. Como se percebe a escola interior é encarada como um Castelo assombrado uma vez que:

“os professores dizem *coisas muito complicadas e não gosto das aulas*.” (D);

“Porque estou nas aulas e *não gosto das aulas*.” (X).

- Obrigação (1 ref^a)

Este sentimento de desagrado, desinteresse e também de dificuldade perante as aulas não foram os únicos aspetos referidos para expressar a insatisfação dos(as) jovens. Como se verifica, também a necessidade de estar nas aulas é expressa pela *obrigação* que sentem, isto é: “(...) *tenho de estar nas aulas e as aulas a mim metem-me algum terror*.” (E)

a.b) Espaço físico (1 ref^a)

○ Insatisfação

É de notar, que a insatisfação com a escola interior não se resume ao desinteresse e à obrigação das aulas, mas à questão da organização dos espaços. Na opinião de um(a) jovem, o interior da escola é considerado castelo assombrado: “*Porque não gosto dos espaços, não estão bem arranjados.*” (Z)

b) Escola exterior (2 ref^{as})

Quando recolhemos as informações sobre a escola exterior enquanto castelo assombrado percebemos que as duas opiniões obtidas são contrastantes na medida em que um(a) dos(as) jovens salienta aspetos positivos, e o(a) outro(a) aspeto negativos.

○ Liberdade (1 ref^a)

Quando a abordagem é efetuada de modo positivo, percebemos que a seleção deste cartão advém da aventura e do mistério que caracteriza um castelo assombrado. Assim, associada a esta visão aparece a *liberdade* que sentem quando vivem essas aventuras: “*Posso ter várias aventuras sem ter cuidado com as coisas que faço.*” (F).

○ Medo (1 ref^a)

Em contraponto à opinião mencionada, emerge na opinião do(a) outro(a) jovem o *medo* sobre as situações que possam ser vividas no exterior: “*Podemos encontrar coisas más.*” (S).

Posto isto, nada mais obtemos sobre a escolha do cartão Castelo assombrado.

• **Cartão: Densa floresta (2 ref^{as})**

Este cartão foi apontado para caracterizar somente o exterior da escola.

a) Escola exterior (2 ref^{as})

○ Insatisfação (1 ref^a)

Por um lado, é anotada a *insatisfação* sentida com o ambiente que existe no exterior. Pelo que se percebe, a confusão gerada pelas crianças e jovens durante o intervalo é considerada desagradável e, por essa razão, o exterior é apresentado por um(a) jovem como densa floresta: “*Por causa da confusão e eu não gosto.*” (K)

o Natureza (1 ref^a)

Para finalizar a análise sobre este cartão, falta referir a visão de um(a) jovem. Neste caso, o exterior é caracterizado com base no atributo da natureza que apresenta: “*Porque há muitas árvores lá fora, tem as folhas do outono, ...*” (W)

• **Cartões: Complexo desportivo e Reino encantado** (1 ref^a cada)

Também estes dois cartões foram mencionados, apenas, para representar o **exterior** da escola. Em ambas as situações é apresentada uma visão positiva sobre a escola, sendo que no primeiro caso é demonstrada a satisfação que sente pelo desporto futebolístico: “*Porque eu adoro jogar futebol.*” (B), e no segundo, é apresentado como Reino encantado porque: “*Porque estou sempre com as minhas amigas e todos os momentos que passo com elas são muito importantes para mim e são únicos.*” (P). Neste caso são as relações de amizade que aparecem como o foco central na sua justificação.

• **Cartões: Colégio interno e Prisão** (1 ref^a cada)

a) **Escola interior**

Como já foi mencionado na apresentação de alguns cartões, verifica-se um sentimento de desagrado, desinteresse e também de dificuldade perante as aulas. Porém estes não foram os únicos aspetos referidos para expressar a *insatisfação* dos(as) jovens.

o Obrigação/Falta de liberdade

Como se denota, 1 jovem apresenta a sua opinião com base no cartão Colégio interno e refere que a escola: “*(...) parece uma prisão.*” (B)

De acordo com esta perspetiva nota-se a *falta de liberdade* que sentem quando estão no interior da escola. Para evidenciar esta questão, verifica-se a opinião de um(a) outro(a) jovem que considera o interior da escola como uma Prisão, uma vez que: “*Só posso sair quando os professores deixarem.*” (G)

Assim, a obrigação sobre o respeito pelas regras impostas e, consequentemente, a falta de liberdade que isso provoca, são questões que levam os(as) jovens a referirem a escola e a permanência nas aulas com menos entusiasmo.

- **Cartões: *Deserto, Ilha perdida e Jogo* (1 ref^a cada)**

- a) ***Escola interior* (3 ref^{as})**

- o *Desagrado e desinteresse* (2 ref^{as})

Partilhando da mesma perspetiva acima mencionada, verificamos a opinião de mais 3 jovens que apontam diretamente o *desagrado e desinteresse* que detêm pelas aulas. Como se percebe a escola interior é encarada como um Deserto “*Porque é uma seca do caraças as aulas.*” (C) e como uma Ilha perdida “*Porque eu fico perdido nos livros.*” (W).

- o *Obrigação* (1 ref^a)

Este sentimento de desagrado e desinteresse perante as aulas foi expresso por um(a) jovem através da insatisfação que apresenta com as regras estipuladas na escola. Assim, justifica a sua opção de cartão (Jogo) com as seguintes palavras: “(...) *está cheio de regras.*” (U).

- **Cartões: *Ilha e Mar de conquistas* (1 ref^a cada)**

A ênfase sobre estes 2 cartões permite obter informações que contemplam a sub-categoria caracterizada pelas **questões educativas**, mais especificamente sobre a *aprendizagem*.

- a) ***Escola interior***

- a.a) ***Educação***

- o *Aprendizagem*

Ambas as justificações convergem na mesma questão, na medida em que caracterizam o espaço interior da escola como local de *aquisição de conhecimentos*. Assim, apresentam a sua visão sobre a escola referindo:

“[*é como um Mar de conquistas*] Porque eu **conquisto conhecimentos** e coisas novas.” (K)

“[*é como uma Ilha*] Porque estamos sempre a **descobrir coisas novas.**” (J)

- **Cartões: *Cemitério e Belo palácio* (1 ref^a cada)**

Estes cartões foram também referidos para expressar somente a opinião de 2 jovens sobre o interior da escola. No entanto, em contraste com os 2 cartões antes mencionados, as

informações que se adquiriram não contemplam a sub-categoria **Questões educativas**, mas o **Espaço físico da escola**.

a) Escola interior

a.a) Espaço físico

Desde logo, é apontado por um(a) jovem que o interior é uma espécie de Cemitério porque “*É tudo muito calmo.*” (F). Sobre esta opinião não há muito a acrescentar, pois não se compreende se este é um aspeto positivo que associa à escola ou então negativo.

O/A jovem que falta referir descreve o interior com base na satisfação que apresenta sobre a sua escola, mais especificamente sobre os espaços que esta contém e seus atributos: “*Porque gosto dos espaços.*” (M)

Em suma, constatamos que os cartões **Como veem a escola** permitem obter:

- As sub-categorias **Escola exterior** (25 ref^{as}) e **Escola interior** (23 ref^{as}) as quais se subdividem em diversas sub-sub-categorias.
- A sub-categoria **Escola Exterior** surgiu na medida em que obtemos 5 aspetos, dos quais a *Amizade e a Diversão* com os amigos (18 ref^{as}) foram as justificações mais significativas acerca do exterior. Com efeito, através da oportunidade que têm para estar com os amigos e assim se divertirem, associam a imagem do exterior a um Jardim maravilhoso, um Planeta distante e um Reino encantado. Para além desta abordagem, verificamos também que 3 jovens descrevem o exterior através da *Liberdade* que adquirem quando estão no recreio. Para fundamentarem esta visão recorrem aos cartões: Jardim maravilhoso, Castelo assombrado e Planeta distante. Como se constata, apenas 4 jovens não partilham desta linha de pensamento e apresentam o exterior através do *Medo* (Castelo assombrado), do *Gosto pelo desporto* (Complexo desportivo), da *Insatisfação* e das *Questões da natureza* (Densa floresta).
- Quando nos debruçamos sobre a forma como os(as) jovens veem a **Escola Interior** percebemos que as suas opiniões abraçam a questão **Educativa/Letiva** (20ref^{as}) e o edifício enquanto **Espaço Físico** (3ref^{as}).
- Relativamente às informações de cariz educativo percebemos que o interior da escola é representado através das questões da *Aprendizagem* (Planeta distante assombrado, Ilha, Mar de conquistas e Jardim maravilhoso – 6 ref^{as}); da *Distração* nas aulas (Planeta distante – 6 ref^{as}), do *Desinteresse e desagrado* pelas mesmas (Castelo assombrado, Deserto e Ilha

perdida – 6 ref^{as}), bem como através da *Obrigaçã o e falta de liberdade* que sentem (Colégio interno, Prisão, Castelo assombrado e Jogo – 4 ref^{as}). No que se refere às informações que originam a sub-categoria *Espaço físico* denotamos que a escola interior foi apresentada somente com base na *Satisfação e Insatisfação* que sentem com a mesma (3 ref^{as}).

1.3.2 Adjuvantes e Oponentes (45 ref^{as})

- *Relativamente aos Adjuvantes que existem na escola* (24 ref^{as})

Desde logo, o cartão mais mencionado para evidenciar a opinião das crianças sobre as adjuvantes que existem na escola consiste no *Amigo* (20 ref^{as}). Os restantes cartões foram mencionados por um número residual de jovens, sendo que, o *Peixe que fala* aparece com 2 referências, terminado a atividade com a referência do cartão *Génio bom* e *Bola* com uma referência cada.

Posto isto, no decorrer da análise da atividade, percebe-se que o discurso dos(as) jovens apresenta como adjuvantes na escola as *Pessoas* que a frequentam (21 ref^{as}), nomeadamente, os *amigos* (17 ref^{as}), *todas as pessoas* (3 ref^{as}) e *os(as) professores(as)* (1 ref^a); o *Recreio* e os *Livros* (1 ref^a cada).

- *Cartão: Amigos* (20 ref^{as})

- a) *Amigos/Colegas* (16 ref^{as})

Na atividade do 3º CEB a *amizade* emerge como uma questão extremamente significativa na medida em que, 16 jovens apontam os amigos/colegas como um adjuvante importante na escola:

“São os meus amigos.” (N);

“São os colegas...” (P).

- o *Auxílio/ajuda* (9ref^{as})

Na maioria das alusões os amigos são referidos pelo *auxílio e apoio* que prestam nos momentos de necessidade:

“O lado bom é os amigos que *ajudam*” (D);

“(...) é os amigos porque quando é preciso *estão sempre aqui*.” (E);

“(...) porque se eu tenho uma situação complicada eles *ajudam-me* a resolver.” (G);

Neste sentido, verifica-se uma confiança e segurança por parte dos(as) jovens uma vez que consideram:

“Tenho os amigos para me **apoiar nos momentos difíceis**.” (S)

“(...) há amigos que me **dão conselhos**.” (U).

o Proximidade (2 ref^s)

Porém, 2 jovens mencionam os amigos como adjuvantes devido à *proximidade* que detém com os mesmos:

“Do lado bom são os amigos, que são as pessoas **mais chegadas a mim**” (F)

“Porque [os amigos] ajudam-me e **estão comigo a maior parte do tempo**.” (O).

b) Pessoas em geral (2 ref^s)

o Ajuda

As *pessoas da escola em geral* também foram referidas enquanto Amigos. Desde logo, os(as) jovens referem que: “Amigos [são] as **pessoas todas que me ajudam**” (L)

o Autorreconhecimento

Porém, o discurso não se foca apenas na disponibilidade que todas as pessoas apresentam, mas no *autorreconhecimento* que um(a) jovem apresenta. Como se verifica, este refere “*Dou-me bem com todos os que **gostam de mim***” (Q) e não particulariza o seu pensamento. Tal permite perceber que na sua perspetiva, os adjuvantes que existem são as pessoas que estabelecem uma relação amigável com ele(a) próprio.

c) Professores (1 ref^a)

Os *professores* foram mencionados apenas por um(a) jovem que aponta este cartão para salientar, mais uma vez, a *ajuda* que lhes é prestada: “*Porque nos **ajudam**... Alunos e professores*”. (A)

d) Recreio (1 ref^a)

O recreio foi, também, anunciado como sendo um dos adjuvantes que encontram na escola. Nas suas opiniões, o recreio é adjuvante porque é o espaço onde se sentem melhor, e daí, referi-lo como sendo “Amigo”: “*O meu amigo é o recreio*” (X).

- **Cartão: Peixe que fala** (2 ref^{as})

- a) **Pessoas em geral e professores(as)** (1 ref^a)

Este cartão foi selecionado para exprimir que as pessoas e professores da escola são adjuvantes, na medida em que ajudam nas situações necessárias:

*“Porque há **aqueles** pessoas que falam e aquelas que... podem...*

Eu estava a pensar no tempo e a pensar em explicar nos meus problemas e isso. [Pb2: E os falantes são aqueles que te ouvem mas também conversam contigo e te ajudam]

*(...) e também é **alguns** professores. Porque às vezes **ajudam-nos** na matéria, quando lhe perguntamos alguma coisa eles resolvem-na, resolvem-nos o problema... alguma coisa assim da turma ou que se passa assim com os amigos e isso... eles também resolvem...” (I)*

- b) **Amigos** (1 ref^a)

Para além da referência anterior, percebe-se que um(a) jovem seleciona este cartão para explicar a sua perspetiva e, dessa forma, direciona o seu discurso para os(as) amigos(as): *“De um lado o peixe falante porque **há amigos que me dão conselhos**” (U)*. Mais uma vez, verifica-se uma justificação a partir do auxílio oferecido pelos(as) amigos(as).

- **Cartão: Génio bom** (1 ref^a)

Para terminar a análise em torno dos adjuvantes referidos pelos(as) jovens, falta mencionar a importância que um(a) jovem atribuiu aos *livros*.

- a) **Livros**

No que se refere a esta abordagem, percebemos que as questões da aprendizagem estão envolvidas, pois como o(a) jovem refere, os livros são um Génio bom na medida em que detêm muita informação. Ao considerá-los adjuvantes, denota-se que há a perceção de que os livros são um colaborador para o sucesso escolar: *“Génios bom os livros. **São espertos e estão cheios de informação.**” (W)*.

Em suma, constatamos que os(as) jovens mencionam os **Adjuvantes**, essencialmente, através da ajuda e da presença constante que encontram nas **Pessoas da escola** (21 ref^{as}), nomeadamente *amigos* (17 ref^{as}); *todas as pessoas* (3 ref^{as}) e *professores(as)* (1 ref^a). Porém, a abordagem não se resume a pessoas, mas também ao **Recreio** e aos **Livros**. Assim, verificamos que:

- Na sub-categoria mais mencionada – **Pessoas da escola** – os *amigos* emergem nos seus discursos como alguém que está sempre presente nos momentos menos bons e que ajudam sempre que necessário. Para tal, denota-se que os cartões selecionados para abordar esta questão são: Amigos (16 ref^{as}) e Peixe que fala (1 ref^a). *Todas as pessoas* são tema de assunto em 3 discursos dos(as) jovens. A sua enunciação advém, também, do auxílio que prestam e sempre que é necessário. Isto através do recurso aos cartões: Amigos (2 ref^{as}) e Peixes que falam (1 ref^a). Para finalizar esta sub-categoria que retrata as pessoas, falta anotar a ênfase sobre os(as) *professores*. Neste caso, apenas no discurso de um(a) jovem é que estes são mencionados através do cartão Amigos.
- Relativamente ao **Recreio** e aos **Livros**, pouco há a dizer, pois ambos os aspetos foram apontados como adjuvantes apenas por um(a) jovem. No que se refere ao **Recreio**, este é mencionado como Amigo, já os **Livros** são enunciados como Génios bons devido às informações que contêm.

- **Relativamente aos Oponentes que existem na escola** (21 ref^{as})

Se olharmos para a abordagem sobre os oponentes que existem na escola, percebemos que não foi possível obter a opinião de 7 jovens uma vez que, i) não foi possível captar via áudio a justificação de 3 jovens⁶³; ii) 3 jovens consideram que não existem oponentes na escola e iii) 1 jovem não participou neste momento da atividade.

Para além disso, verificamos uma abordagem em torno de 5 cartões, dos quais, a **Bruxa muito má** com 12 referências; a **Múmia que fala** com 4; seguindo-se do **Pirata** e do **Génio mau** (2ref^{as} cada), e do **Francês** com apenas uma referência.

Com efeito, destas seleções de cartões emergem discursos que abarcam as **Pessoas da escola** (*Colegas e alunos* [8 ref^{as}] e *Pessoas em geral* [4 ref^{as}]) e as **Disciplinas** (6 ref^{as}).

- **Cartão: Bruxa muito má** (12 ref^{as})

Este cartão foi utilizado para referir os *amigos* enquanto oponentes (6 ref^{as}); as *pessoas em geral* (1 ref^a) bem como, as *disciplinas* (2 ref^{as}).

⁶³ Devido ao barulho de fundo que estava presente na sessão.

a) Pessoas (9 ref^{as})

o Colegas/Alunos (6 ref^{as})

Como se pode constatar, os colegas e alunos da escola são encarados como oponentes na medida em que são considerados desumanos e, por vezes, mostram-se superiores às outras pessoas:

“Porque há muitos **colegas que são muito desumanos**.” (P)

“Há aí alguns **alunos sempre a chatear e a meter nojo**.” (J)

“Bruxa porque alguns alunos que **têm a mania** que são espertos.” (A)

“(…) há pessoas (colegas) que se **acham superior**.” (O)

o Pessoas em geral (3 ref^{as})

A falta de pormenor esteve também presente nas justificações referentes aos oponentes que existem na escola o que nos impede de conseguir atingir todo o pensamento apresentado pelo(a) jovem. Assim, apenas ficamos a saber que consideram as *pessoas* como oponentes:

“Porque **há pessoas que fazem troça**” (H)

“Porque há **muitas pessoas** que pronto... **não são amigas e isso**.” (N).

“(…) **há pessoas que não regulam bem e se acham mais que os outros**.” (Q)

b) Disciplinas (1 ref^a)

Por outro lado, as *disciplinas* emergem como sendo um dos obstáculos que existem na escola e, por isso, como oponentes: “*Não gosto das disciplinas, Português, francês, história e geografia*” (G). A insatisfação e o desagrado sobre as disciplinas está assim subjacente na justificação apresentada.

• **Cartão: Múmia que fala (4 ref^{as})**

a) Disciplinas (2 ref^{as})

Os/As jovens que recorrem a este cartão e mencionam as disciplinas como oponentes, fazem-no de uma forma extremamente simplista e dispensando qualquer justificação:

“*Matemática*.” (Z).

“*Francês*” (F)

A sua participação resume-se à referência das disciplinas que consideram um obstáculo na escola.

b) Pessoas (2 ref^{as})

Apesar de se verificar duas referências sobre as pessoas, apenas apresentaremos uma, pois a restante não foi possível transcrever. Assim, 1 jovem contribui nesta atividade referindo que: “*Do lado mau são as múmias falantes porque são **pessoas que se gostam de achar superiores** aos outros e nós tentamos ignorá-los.*” (R)

- **Cartão: Pirata (2 ref^{as})**

A ênfase sobre este cartão ocorre segundo as **Pessoas** e as **Disciplinas**.

a) Pessoas (1 ref^a)

No que se refere às informações obtidas sobre as pessoas da escola, percebe-se que o discurso do(a) jovem se direciona para os colegas. Contudo, nada mais se fica a saber sobre a sua perspectiva, pois a sua justificação resume-se a: “*Alguns colegas...*” (I). A única preocupação era salientar para quem se estava a dirigir quando escolhe o cartão Pirata e, por essa razão, não recolhemos informações deste contributo.

b) Disciplinas (1 ref^a)

Quando o cartão Pirata é utilizado para expressar as disciplinas enquanto oponentes, percebe-se que a opinião do(a) jovem em causa considera as aulas de matemática e de português como seus inimigos na escola: “*O meu inimigo são as aulas de matemática e português*” (X).

- **Cartão: Génio mau (2 ref^{as})**

Este cartão apresenta a escolha por parte de 2 jovens, porém só foi possível analisar a opinião de um deles(as). Assim, pelo que se verificou a ênfase recai novamente sobre as disciplinas, na medida em que a insatisfação e o desagrado pelas disciplinas lecionadas volta a ser mencionado: “*Do lado mau são as disciplinas*” (D)

- **Cartão: Francês (1 ref^a)**

Para finalizar, falta referir a opinião de um(a) jovem que, partilhando da mesma opinião que o(a) jovem anteriormente mencionado(a), apresenta as disciplinas como sendo os oponentes da escola. Neste caso particular, o cartão escolhido é da autoria do próprio jovem, uma vez que ele(a) considera o francês a disciplina mais difícil: “*Os oponentes é o francês porque não percebo nada.*” (V)

Em suma, com a análise sobre os ***Oponentes*** que existem na escola é de salientar que:

- Os discursos convergem em duas sub-categorias: ***Pessoas*** (12 ref^{as}) e ***Disciplinas*** (6 ref^a).
- No que concerne às ***Pessoas***, verifica-se que os oponentes são os *colegas e alguns alunos* na medida em que, por um lado, mostram ser falsos e desumanos e, por outro, assumem-se como superiores às outras pessoas. Nesta perspetiva a escolha dos cartões Bruxa muito má (6 ref^{as}), Múmia que fala (1 ref^{as}) e Pirata (1 ref^{as}) requer a menção dos aspetos que os jovens encaram como menos positivo. As *pessoas em geral* também foram mencionadas devido à insatisfação que 4 jovens apresentam com algumas atitudes. Os cartões selecionados para exprimir esta opinião foram a Bruxa muito má (3 ref^a) e Múmia que fala (1 ref^a).
- A respeito das ***Disciplinas*** importa mencionar que os cartões: Múmia que fala (2 ref^{as}); Bruxa muito má, Pirata, Génio mau, e Francês (1 ref^a cada) foram escolhidos para demonstrar a visão desagradável que detêm sobre as diversas disciplinas que lecionam.

1.3.3. Estado de espírito (24 ref^{as})

Quando analisamos a atividade do 3º CEB percebemos, de imediato que o estado de espírito dos(as) jovens é representado essencialmente através dos cartões ***Manhã de nevoeiro*** e ***Dia de primavera*** que apresentam o maior número de referências (7 ref^{as} cada cartão), seguindo-se o ***Brilhante dia de outono*** e o ***Dia de verão*** (4 ref^{as} cada), e por fim, com base no cartões ***Dia de Sol*** e ***Manhã de nuvens*** (1 ref^a).

- Cartão: ***Manhã de nevoeiro*** (7 ref^{as})
 - ***Sentimento de incerteza*** (5 ref^{as})

Quando iniciamos a análise sobre este cartão, encontramos a opinião de 5 jovens que expressam o seu estado de espírito através das *dúvidas e incertezas* que surgem quando refletem sobre o que iram lecionar. Desde logo, deparamo-nos com a opinião de 3 jovens que cingem o seu discurso aos comentários:

“Porque *nunca sei o que vou encontrar*” (I);

“Porque *ainda venho a pensar o que vou fazer na escola*” (V).

Contrariamente às justificações apresentadas por estes(as) 3 jovens, encontramos a opinião de 2 participantes que, apesar de salientarem a incerteza que sentem, especificam-na com base nos conteúdos a lecionar:

“Porque **nunca sei o que vou aprender**” (H);

“(…) custa muito vir para a escola e porque **não sei o que vou aprender**” (X);

Para além disso, é mencionado pelo(a) jovem X o desânimo que sente quando tem de vir para a escola.

- Desânimo (1 ref^a)

Com a citação: “*Nevoeiro porque quando estou a vir para a escola **sinto-me frustrado, chateado por vir, cansado.***” (O), denota-se que o jovem O é extremamente expressivo quando salienta a sua opinião sobre este momento da atividade.

- Aprendizagem (1 ref^a)

Para finalizar a análise sobre este cartão, falta referir o(a) jovem que aponta um dia de Nevoeiro para expressar a consciência positiva que detém acerca dos contributos que o ensino oferece: “(…) *tenho de **caminhar para chegar ao topo. Tenho de estudar, estudar para alcançar os meus objetivos.***” (F). É através da metáfora de um dia de nevoeiro que o(a) jovem evidencia a caminhada a efetuar até atingir os objetivos e, talvez as dificuldades que isso implicará.

- **Cartão: Dia de primavera** (7 ref^{as})

Desde logo as informações que obtemos com o cartão Dia de primavera agrupam-se em 3 sub-categorias, na medida em que o estado de espírito de 7 jovens é definido através da questão da *Amizade* (3 ref^{as}), da *Aprendizagem* (2 ref^{as}) e do *Gosto pela escola* (2 ref^a).

- Amizade (3 ref^{as})

No que se refere às crianças que definem o seu estado de espírito através das amizades, obtemos as seguintes informações:

“Venho estar com os meus **amigos**” (D);

“Sei que se vier para a escola vou estar com os **meus amigos** e vou estar na **brincadeira**, de certeza” (G);

“Porque venho para estar com os **meus amigos** e **para aprender.**” (M)

Desta forma, é evidente que o convívio com os amigos e, naturalmente a brincadeira que lhe está subjacente são os aspetos que possibilitam deter um estado de espírito positivo quando pensam na escola.

○ Aprendizagem (2 ref^{as})

Com o último apontamento (jovem M) nota-se que há uma consciência positiva acerca dos contributos que o ensino oferece. Partilhando desta opinião, encontramos mais 2 jovens que recorrem ao cartão Dia de primavera e realçam que:

“Venho para aprender” (E)

“[com os estudos sei] (...) que vou aprender coisas que vão ser úteis para o futuro. E sei que tenho muita sorte em estudar porque há muita gente que não estuda.” (P).

Assim, a ênfase sobre a aprendizagem parece implicar a presença de um estado de espírito positivo na medida em que o futuro dependente dos conhecimentos adquiridos na escola.

○ Gosto pela escola (2 ref^{as})

Para além deste cartão ser abordado para definir um estado de espírito positivo, constatamos que as justificações não se resumem às amizades nem à satisfação com os conteúdos adquiridos. Na opinião de 2 jovens o estado de espírito é definido através do gosto que sentem pela escola:

“(...) gosto de vir para a escola” (Z)

“(...) gosto de vir para a escola e aprender coisas novas.” (L)

Quando cingem o seu discurso ao *gosto que detêm* denota-se que as informações obtidas são residuais, na medida em que não obtemos as verdadeiras razões que despoletam este agrado pela escola.

• **Cartão: *Brilhante dia de outono*** (4 ref^{as})

○ Aprendizagem/Amizade (4 ref^{as})

As justificações obtidas sobre a escolha deste cartão abordam o gosto pela *aprendizagem* e a satisfação pelo *convívio com os amigos*. Para além disso, percebe-se que 3 jovens conjugam na sua justificação estas duas questões, e assim, o seu estado de espírito é

apresentado como positivo não só pela aquisição de conteúdos mas também pelos amigos(as) que encontram na escola:

“Porque **gosto muito** de estar com os **amigos** e também de **aprender**.” (J);

“Porque venho para a escola para **estar com os meus amigos** e para **aprender coisas novas**.” (N).

Apenas 1 jovem refere isoladamente a questão da aprendizagem: “(...) *quando venho para a escola (...) venho aprender novas coisas que me podem interessar*.” (S).

- **Cartão: Dia de verão** (4 ref^{as})

Quando o estado de espírito é apresentado através do Dia de verão verificamos que as justificações apresentadas abarcam o *gosto pela escola* (2 ref^{as}), a *amizade* (1 ref^a) e a *aprendizagem* (1 ref^a).

- Gosto pela escola (2 ref^{as})

No que concerne ao gosto pela escola, obtemos unicamente as seguintes opiniões:

“(...) **gosto muito** de vir para a escola” (T);

“(...) *sempre que há sol, é sempre bom vir para a escola*.” (W).

Por um lado, ficamos a perceber que desfrutam de um sentimento positivo relativamente à mesma mas, por outro, nada nos indica as razões pelas quais eles(as) o apresentam.

- Amizade (1 ref^a)

Quando a escolha deste cartão implica a questão da amizade, percebe-se que, mais uma vez, os amigos são um importante contributo para o estado de espírito dos(as) jovens ser positivo. Como o(a) jovem B refere: “[*Dia de verão porque*] *estou com o estado de espírito mais em cima e vou estar com os meus amigos*.” (B)

- Aprendizagem (1 ref^{as})

Quando a justificação implica aspetos relacionados com a aprendizagem, percebemos que o gosto pelos conteúdos a adquirir são uma das causas responsáveis pelo estado de espírito apresentado ser positivo. Porém, o jovem de seguida apresentado não resume a sua opinião à aprendizagem mas inclui, também, a satisfação que sente quando pensa que vai estar com os amigos: “*Um dia brilhante de verão, porque eu gosto muito de vir para a escola. Sei que vou aprender, gosto de estar com os meus amigos...*” (K). Desta forma,

depreende-se que este cartão foi utilizado por 4 jovens para expor o estado de espírito positivo que apresentam quando vão para a escola.

- **Cartão: *Dia de sol* (1 ref^a)**

O/A jovem que escolhe o cartão Dia de sol apresenta uma opinião muito simplista. Quer isto dizer que o seu estado de espírito é justificado com base no *gosto que sente* em ir para a escola e, assim, resume a sua opinião à seguinte citação: “(...) ***é bom vir para a escola***” (A).

Mais uma vez, este contributo suscita a necessidade de aprofundar o pensamento do(a) jovem de forma a compreender mais pormenorizadamente as razões da satisfação que apresenta.

- **Cartão: *Manhã de nuvens* (1 ref^a)**

Para finalizar a apresentação dos cartões que implicam demonstrar o estado de espírito dos jovens, falta mencionar a referência ao cartão Manhã de nuvens.

O jovem que recorre a este estado meteorológico tem a intenção de transmitir a incerteza e a dúvida que apresenta quando vai para a escola. Nas suas palavras: “***Porque nunca sei o que vai acontecer***” (C). O seu contributo resume-se apenas a esta citação.

Em suma, com a análise dos cartões referentes ao **Estado de espírito** dos jovens quando vão para a escola, obtemos justificações que abraçam 5 aspetos:

- O *gosto pela aprendizagem* (com recurso aos cartões: Dia de primavera; Manhã de nevoeiro; Brilhante dia de outono; Brilhante dia de verão – 9 ref^{as}); No que se refere à ênfase em torno da aprendizagem é de notar que esta mostra ser a mais significativa, uma vez que é relatada com satisfação e entusiasmo por 9 jovens.
- A *vontade de estar com os amigos* (através do Dia de verão; Dia de primavera; Brilhante dia de outono – 7 ref^{as});
- O *sentimento de incerteza* (a partir da Manhã de nuvens e Manhã de nevoeiro – 6 ref^{as});
- O *gosto de estar na escola* (com base no Dia de sol, Dia de verão, Dia de sol no verão, Dia de primavera, Brilhante dia de verão – 5 ref^{as});
- O *desânimo* (através da Manhã de nevoeiro – 1 ref^a).

Posto isto, constatamos que em 28 participações, 21 descreveram a escola através de aspetos positivos (gosto pela aprendizagem; ansiedade por brincar e conviver com os amigos e satisfação por frequentar a escola) e, apenas 7 demonstraram opiniões que despoletaram o

lado menos positivo da mesma (desânimo em ir para a escola e incerteza do que lá irá acontecer).

1.3.4 Meio de transporte (19 ref^ª)

Verificou-se que os cartões mais escolhidos foram *Asas de um pássaro* (123 ref^ªs) e *Camelo* (7 ref^ªs). Seguidamente foram o *Cavalo branco* (5 ref^ªs), *Carruagem* (4 ref^ªs) e o *Unicórnio* (1 ref^ª - que não apresentado à turma pelas professoras).

Da análise das informações emergiram 3 sub-categorias: i) a *Duração do percurso até à escola* (19 ref^ªs), ii) *Comparação* com o meio de transporte habitual (10 ref^ªs) e, iii) o *Reconhecimento* (1 ref^ª).

Torna-se ainda importante referir que através da análise efetuada denota-se que a participação neste momento da atividade se resume ao meio de transporte que os(as) jovens utilizam no seu dia a dia.

- *Cartão: Asas de um pássaro* (13 ref^ªs)

Quando a análise decorre em torno deste cartão, denota-se que a ênfase ocorre apenas sobre a *Duração da viagem*, mais especificamente sobre a *rapidez* (12 ref^ªs) e a *descontração* (1 ref^ª) que desejam e/ou já detêm no seu transporte habitual.

a) *Duração da viagem*

- *Rapidez* (12 ref^ªs)

Como se percebe com a análise, a *rapidez* da viagem é referida da seguinte forma:

“Porque chego **muito rápido** à escola.” (H);

“Porque quando estou a vir de casa para a escola **o tempo parece que voa.** ” (P);

“Nas asas de um pássaro porque é sempre **muito rápido.** ” (R).

É de notar que através destas informações não é possível compreender se referem a rapidez de uma forma positiva ou se, pelo contrário, pretendem mencionar o desagrado que sentem por realizarem o percurso casa-escola de modo tão rápido. Apenas um(a) jovem expõe a sua opinião através da crítica à rapidez da viagem: “*Um pássaro porque anda **muito rápido** e eu queria que fosse mais devagar. Quanto mais tarde melhor.*” (E). Desta forma, permite-nos compreender a insatisfação que sente por chegar tão rápido à escola.

o Descontração (1 ref^a)

A respeito da descontração, o(a) jovem recorre a este cartão para mencionar que “(...) *quando vou de camioneta gosto muito de olhar para o céu e depois quando dou pelo tempo passar já estou na escola.*” (K). A viagem mostra ser, assim, tão confortável e descontraída que a(o) jovem em causa nem se apercebe do passar do tempo.

Para além destas referências, verifica-se a participação de 2 jovens que compilam o cartão Asas de um pássaro – devido à rapidez que lhe está associada – com o cartão Camelo – devido à lentidão que representa. Assim, declaram que o meio de transporte que caracteriza o seu percurso até à escola é:

“*Nas asas de um pássaro porque é rápido mas às vezes parece num camelo.*” (O);

“*Num camelo porque à quarta-feira venho de camioneta e demora sempre um bocado. E de pássaro porque venho de moto e é rápido.*” (S).

• **Cartão: Camelo** (7 ref^{as})

No entanto, 7 jovens apontam unicamente o Camelo como transporte para demonstrarem a *lentidão* da viagem realizada.

a) **Duração da viagem**

o Lentidão (7 ref^{as})

Face a esta questão, as citações obtidas referem a demora originada pelo trânsito e a velocidade reduzida que efetuam a viagem:

“*De camelo porque é sempre muito trânsito.*” (Q);

“*(...) porque demora muito tempo.*” (X);

“*(...) porque passa muito devagarinho...*” (G)

“*(...) porque às vezes venho de camioneta e outras vezes de carro. Porque se eu vier de camioneta demora muito tempo.*” (M).

Com estes comentários percebe-se que os(as) jovens estão descontentes com o tempo necessário para realizar o percurso até à escola e por isso, mostram a vontade de a realizar com mais rapidez.

- **Cartão: *Cavalo branco* (5 ref^{as})**

Este cartão foi utilizado para realizar a **comparação** com o meio de transporte que utilizam diariamente. Desde logo, emerge a opinião de um(a) jovem que suscita um questionamento devido às informações que transmite. Assim, quando aparecem justificações do cartão escolhido como:

“De cavalo porque venho de carro.” (Q)

*“Porque a minha carrinha **cheira sempre a ração de cavalo**. Porque o meu pai faz transporte de ração para cavalo.” (J).*

É de notar que estas justificações nada esclarecem a perspetiva que os(as) jovens pretendiam transmitir e assim, coloca-se a questão que informações é que poderemos retirar destes contributos. Estas citações vêm, por um lado, dar o testemunho de um(a) jovem que expõe a sua experiência real e, por outro, expressar a importância de aprofundar as perspetivas dos(as) jovens.

Contudo, em outros casos verificamos também a presença da comparação com o meio de transporte adquirido, no entanto, com base em justificações mais pormenorizadas.

a) Comparação com o transporte habitual

- ***Conforto* (2 ref^{as})**

No que se refere ao *conforto* percebemos que a comparação efetuada advém, por um lado, do carro onde normalmente realizam a viagem ser branco como o cavalo em causa e, por outro, pelo facto do carro conter pelo nos bancos. Ambas as referências direcionam a justificação para o conforto que o próprio carro tem e consequentemente associam às características presentes no cavalo referido:

*“(…) **porque o carro é branco** [como o cavalo branco]... e **confortável**.” (N);*

*“(…) porque o pelo do cavalo é **macio e os assentos** [do carro] **são macios**.” (I)*

- ***Satisfação* (1 ref^a)**

A satisfação com a viagem para a escola também foi mencionada a partir deste cartão. Como se verifica, a justificação para o seu recurso resume-se à citação: *“(…) **cavalo branco** porque **venho feliz e venho de carro**.” (L).* O que se retira desta abordagem é, apenas, a felicidade que o(a) jovem demonstra quando se encontra a caminho da escola.

- **Cartão: Carruagem** (4 ref^{as})

- a) **Comparação** (4 ref^{as})

Desde logo, com o recurso ao cartão Carruagem denotamos que 3 jovens justificam a sua opção de resposta da seguinte forma:

“(…) porque o carro é coberto e protege-me da chuva” (I);

“(…) porque tem rodas como a camioneta.” (G)

“De carruagem (...) não chove.” (T)

Com efeito, a imagem do seu transporte habitual é, mais uma vez, reportada para a atividade através da participação destes(as) 3 jovens.

- o **Conforto** (1 ref^a)

Ainda nesta lógica da comparação, verificamos a sua presença na atividade através da ênfase sobre o *conforto*. “É mais **confortável** e abriga do mau tempo.” (W). Associando a carruagem à possibilidade de proteção em dias de mau tempo, realçam a importância que atribuem ao conforto que os meios de transporte possam oferecer.

- **Cartão: Unicórnio** (1 ref^a)

- a) **Reconhecimento**

Posto isto, para finalizar a apresentação dos dados adquiridos com este momento da atividade, falta referir a opinião de 1 jovem que recorre ao Unicórnio para salientar o seu objetivo de chamar a atenção de todas as raparigas: “*um unicórnio porque **invejava as meninas todas. Porque invejava as miúdas todas.***” (B). Desta forma, o jovem pretende ser *reconhecido* pelas colegas do sexo oposto e para tal, seleciona um meio de transporte que não passe despercebido.

Em suma, através destes cartões obtemos 3 sub-categorias:

- **Duração da viagem** que se apresenta como a mais significativa (19 ref^{as}), na medida em que enfatiza, por um lado, a *rapidez* da viagem até à escola (Asas de um pássaro – 12 ref^{as}) e, por outro, a *lentidão* da mesma (Camelo – 7 ref^{as});
- **Comparação** com o meio de transporte habitual (10 ref^{as}) que, apesar de se verificar em grande parte da atividade um reportar das ideias para o transporte diário, nestas 10

referências essa comparação é mais evidente, a partir do *conforto* que referem (Cavalo branco e Carruagem – 3 ref^{as}); da *descontração* (Asas de um pássaro – 1 ref^a) e da *satisfação* que sentem (Cavalo branco – 1 ref^a).

- Por último, obtemos a opinião de um jovem que pretende ser **reconhecido** pelas colegas da escola (Unicórnio – 1 ref^a).

1.3.5 Personagens (12 ref^{as})

Quando nos debruçamos sobre a atividade desenvolvida com o 3º CEB, percebemos, de imediato, que 13 jovens não contribuem neste primeiro momento da atividade e mantêm-se em silêncio mesmo após serem solicitados pelas professoras bibliotecárias para participarem.

Porém, das participações obtidas, constata-se que o personagem **Marinheiro** foi, sem dúvida o mais referido (7 ref^{as}), seguindo-se o **Extraterrestre** (2 ref^{as}) e por fim, o **Lenhador**; **Príncipe** e **Jogador de futebol** (1 ref^a cada).

Das abordagens efetuadas emergem duas subcategorias – **Questões educativas** (8 ref^{as}) e **Questões pessoais** (4 ref^{as}) – as quais se subdividem numa vasta gama de sub-subcategorias.

- **Cartão: Marinheiro** (7 ref^{as})

Da abordagem sobre este cartão, advêm informações que abarcam apenas as **Questões educativas** (7 ref^{as}).

a) **Questões educativas** (6 ref^{as})

- Aprendizagem

Através das justificações apresentadas percebe-se que a figura do Marinheiro e, naturalmente a sua atividade, são utilizadas pelos(as) jovens para expor que na escola ocorre uma evolução de conhecimentos e, conseqüentemente, uma *aprendizagem*. A descoberta de novos conteúdos é, assim, reportada para a escola através de 6 jovens que referem:

“Ando à **descoberta** de coisas novas” (A);

“Porque estou sempre a **descobrir coisas novas**” (I);

“Porque eu estou aqui **para descobrir coisas** como o marinheiro gosta de descobrir outras terras” (P);

“Estou sempre a **descobrir coisas diferentes**.” (V).

A evolução que vai ocorrendo com o avançar dos ciclos é a questão central nos seus discursos, uma vez que admitem que

“(…) todos os dias *descubro* uma coisa nova e *aprendo sempre mais*” (O);

“(…) *cada ano que passa é novos conteúdos que nós vamos conseguindo*.” (F).

o Vastidão de conhecimentos/Desorientação (1 ref^a)

Os conteúdos programáticos foram, ainda, apontados por um(a) outro(a) jovem que pretende expor a *desorientação* que sente com a aquisição de tantos conteúdos: “Às vezes *vejo-me num mar das palavras*.” (B).

• **Cartão: *Extra- terrestre*** (2 ref^{as})

Contrariamente ao cartão mencionado anteriormente, as informações adquiridas com a abordagem sobre o Extraterrestre implicam apenas *Questões pessoais*.

a) *Questões pessoais* (2 ref^{as})

Com a análise da transcrição da atividade denota-se que 2 jovens se pronunciam com base em questões mais pessoais. Desta forma, enfatizando a sua individualidade na comunidade escolar referem que:

“*Porque sou nova na turma*” (X)

“*Sinto-me especial nesta comunidade. Ninguém é igual e todos somos diferentes uns dos outros e eu sinto-me um extraterrestre porque sou especial entre eles todos. Todos somos especiais*” (K).

• **Cartão: *Lenhador*** (1 ref^a)

Este personagem foi também mencionado para representar a posição assumida por um(a) jovem na escola. Desde logo, a sua justificação abarca questões de cariz educativo, tal como de seguida apresento.

a) *Questão educativa*

o Responsabilidade

Na sua opinião, a *responsabilidade* de um estudante passa por assumir uma atitude adequada ao local em causa, isto é, se a escola apresenta uma função educativa na qual se pretende a transmissão e aquisição de conhecimentos, o(a) jovem está na escola para

trabalhar. “*Estou aqui para trabalhar*” (H). Quer isto dizer, que o modo como este(a) jovem se revê na escola advém da responsabilidade que assume enquanto estudante.

- **Cartão: *Príncipe*** (1 ref^a)

O Príncipe foi referido de modo a demonstrar a percepção de um jovem sobre as oportunidades que detém. Por essa razão, a sua abordagem remete para uma questão mais individualista.

a) Questão individualista

Como se verifica, a justificação apresentada para o jovem se considerar um Príncipe refere: “(...) *tenho o privilégio de estudar [enquanto os] outros não podem*” (W). Desta forma, esta referência enuncia que a posição assumida pelo(a) jovem advém das possibilidades que cada um(a) apresenta.

- **Cartão: *O jogador de futebol*** (1 ref^a)

Para finalizar, falta referir o personagem Jogador de futebol apresentado por um(a) jovem para exprimir que o gosto que sente em jogar futebol. Assim, através da citação “*Gosto de jogar futebol*” (D) denota-se que o personagem adotado provém da satisfação e do prazer que o desporto futebolístico representa.

Em suma, percebemos que os cartões ***Personagens*** permitem obter:

- A sub-categoria ***Questões educativas*** (8 ref^{as}), que se multiplica por 3 sub-sub-categorias, nomeadamente, a *Aprendizagem* (Marinheiro – 6 ref^{as}), a *Vastidão de conhecimentos* (Marinheiro – 1 ref^a) e a *Responsabilidade* (Lenhador – 1 ref^a).
- A sub-categoria ***Questões pessoais*** (4 ref^{as}) que advém da importância que 2 crianças atribuem à *individualidade* (Extraterrestre); da ênfase de 1 criança à *satisfação* sobre o desporto (Jogador de futebol), bem como à *Percepção das oportunidades* que têm (Príncipe – 1 ref^a).

1.4 Análise global e comparativa das atividades

Como já foi referido, a dinâmica efetuada no 2º e 3º ciclo teve na base um conjunto de cartões que representavam os cinco elementos necessários para elaborar uma narrativa. Porém, o seu impacto não foi igual nas duas turmas, uma vez que, contrariamente às crianças

do 6º ano, os jovens do 3º CEB mostraram-se muito resistentes à dinâmica. Desde logo, com a apresentação dos primeiros cartões, os jovens revelam a falta de entusiasmo e recusam-se a participar, sendo somente nos cartões seguintes que começam a compreender a dinâmica e o número de participações a aumentar.

Para além da questão das participações, sobressai um outro aspeto que assinala o impacto obtido nos dois ciclos de ensino. Refiro-me à padronização da atividade pois, enquanto as crianças do 6º ano dão o seu contributo focando-se, genericamente, nas opções de resposta fornecidas pelas professoras bibliotecárias, os jovens do 8º ano não seguem este mesmo pensamento e, em todos os momentos da atividade apontam novas hipóteses. Desta análise, pode-se concluir que a padronização das respostas não foi bem aceite, sobretudo, pelos jovens.

1.4.1 Como veem a escola (95 ref^{as})

- ***Escola interior (50 ref^{as})***

Desde logo, percebe-se que a abordagem efetuada pelas crianças e jovens segue a mesma linha de pensamento quando apontam as questões letivas e os atributos do *espaço físico* para descreverem o modo como veem a escola interior.

O medo, a dificuldade e a obrigação que demonstram relativamente às aulas, são aspetos que foram mencionados pelos dois ciclos quando abordaram o espaço interior através da educação. Porém, nem todas as alusões foram efetivadas com base no desinteresse e desagrado com os estudos. Exemplo disso é o caso de uma criança e jovem que justificam a sua menção com base na insatisfação com as regras que têm de cumprir na escola, bem como com a disposição dos próprios espaços. Assim, a escola interior enquanto espaço físico foi exposta pelos dois ciclos de ensino com o intuito de transmitirem a satisfação e/ou insatisfação com os compartimento existentes.

Posto isto, ao comparar os dois ciclos entende-se que, de um modo geral, as crianças do 2º CEB apresentam um pensamento positivo relativamente ao espaço interior da escola. O mesmo não se verifica com a análise de conteúdo da atividade do 3º ciclo pois, contrariamente às crianças do 6ºano, os jovens referem-se à escola com mais resistência e desinteresse verificando-se, apenas, um discurso positivo por parte de 5 crianças.

Quadro 34 – Síntese das informações sobre a escola interior

| 6º ano | 8º ano |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Educação</u> (11c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dificuldade/Medo</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2c) • <i>Insatisfação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2c) • <i>Evolução</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Alta montanha (2c) • <i>Obrigação/Desânimo</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2c) • <i>Dúvida/incerteza</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2c) • <i>Medo</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (1c) ▪ <u>Espaço físico</u> (10c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Satisfação/Bem-estar</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (6c) • <i>Desorientação</i> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Floresta grande (2c) ✓ Cartão: Ilha perdida no meio do mar (1c) ✓ Cartão: Densa floresta (1c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Educação</u> (20j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizagem</i> (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante assombrado (1j) ✓ Cartão: Ilha (1j) ✓ Cartão: Mar de conquistas (1j) ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (3j) • <i>Distração</i> (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante (6j) • <i>Dificuldade/desagrado/desinteresse</i> (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (2j) ✓ Cartão: Deserto (1j) ✓ Cartão: Ilha perdida (1j) • <i>Obrigação</i> (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Colégio interno (1j) ✓ Cartão: Prisão (1j) ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) ✓ Cartão: Jogo (1j) ▪ <u>Espaço físico</u> (3j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Satisfação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo palácio (1j) • <i>Insatisfação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) • <i>Sossego</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Cemitério (1j) ▪ Não responde (2j) |

• ***Escola exterior*** (45 ref^{as})

Quando a ênfase recai sobre o exterior da escola nota-se que ambos os ciclos apontam, essencialmente, uma satisfação com esse espaço. Desde logo, questões como a diversão com os amigos e, conseqüentemente, a liberdade que sentem quando brincam e frequentam esse espaço, são notáveis em vários discursos de crianças e jovens.

Comparativamente à abordagem sobre o espaço interior, verifica-se uma discrepância significativa no que se refere ao olhar que as crianças e os(as) jovens apresentam. Sem dúvida que o exterior da escola é apresentado com maior entusiasmo e motivação.

É de notar que este espaço é associado ao recreio e ao tempo de convívio com os amigos, e desta forma, emerge na maioria dos discursos como espaço agradável de frequentar. Porém, torna-se ainda importante referir que o medo do espaço exterior e o receio das situações menos agradáveis que podem ocorrer é, também, um aspeto partilhado pelas crianças e jovens.

Quadro 35 – Síntese das informações sobre a escola exterior

| 6º ano | 8º ano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Medo</u> (5c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (4c) ✓ Cartão: Floresta assombrada (1c) ▪ <u>Liberdade</u> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (2c) ✓ Cartão: Planeta distante (1c) ✓ Cartão: Bela planície verdejante (1c) ▪ <u>Satisfação/Bem-estar</u> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Bela planície verdejante (3crs) ✓ Cartão: Belo castelo (1cr) ▪ <u>Diversão</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (1cr) ✓ Cartão: Mar alto (1cr) ▪ <u>Descoberta/incerteza</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: castelo assombrado (2c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Amizade/diversão</u> (19j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (16j) ✓ Cartão: Planeta distante (2j) ✓ Cartão: Reino encantado (1j) ▪ <u>Liberdade</u> (3j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (1j) ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) ✓ Cartão: Planeta distante (1j) ▪ <u>Medo</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) ▪ <u>Insatisfação</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Densa floresta (1j) ▪ <u>Gosto pelo futebol</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Complexo desportivo (1j) ▪ Natureza (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Densa floresta (1jv) ▪ Não responde (0j) |

Posto isto, através da análise dos resultados sobre o espaço interior e exterior da escola, conclui-se que o olhar das crianças e jovens do 2º e 3º ciclo apresenta algumas divergências. Desde logo, no 2º ciclo verifica-se uma relação no número de referências sobre os aspetos menos positivos da escola, na medida em que 7 crianças apontam o interior e o exterior como um castelo assombrado. No entanto, no que se refere aos aspetos positivos, há um aumento de referências quando a abordagem é sobre o espaço exterior, pois, enquanto 6 crianças referem um sentimento de bem-estar no interior da escola, 12 apresentam a sua satisfação por poderem brincar livremente no exterior.

No que se refere à atividade do 3º ciclo, verificamos que esta diferença entre o espaço interior e exterior é ainda mais saliente pois, enquanto o espaço interior é caracterizado, pela maioria dos jovens, através de uma visão negativa, o espaço exterior é encarado por 22 jovens como um local onde se sentem livres para brincar e para estar com os amigos. Desta forma, conclui-se que os jovens do 3º CEB consideram o exterior como um local mais agradável na medida em que assinalam com entusiasmo as relações de amizade e a possibilidade de brincar livremente.

1.4.2 Adjuvantes e oponentes (75 ref^{as})

Importa referir que os amigos e/ou colegas são a alusão mais significativa ao nível dos adjuvantes e dos oponentes. A sua menção é efetuada, por um lado, pela ajuda e companheirismo que possibilitam mas, por outro, pela falsidade que muitas vezes demonstram. É certo que ao nível dos adjuvantes são apontados por 9 crianças e 17 jovens, o que faz um total de 26 referências, e nos oponentes o número de ênfases diminui para 6 crianças e 8 jovens. Esta descida de alusões surge porque um número significativo de crianças do 6ºano considera que na escola não existem oponentes, e os jovens do 8ºano apresentam como notória a dificuldade que detêm em diversas disciplinas.

Importa ainda referir que os professores(as) são mencionados, apenas, ao nível dos adjuvantes. A sua abordagem deve-se à ajuda que disponibilizam sempre que é necessário e ao ensino que desempenham através dos conhecimentos que têm para transmitir. Desta forma, coloca-se a questão de saber se as crianças consideram que os professores não devem ser incluídos como oponentes ou se, não os integraram neste momento da atividade porque estavam acompanhados pelo(a) professor(a) da turma e também pelas professoras bibliotecárias. Isto porque, as restantes alusões, nomeadamente, amigos, funcionárias(os) e todas as pessoas em geral, estiveram presentes ao nível dos adjuvantes e dos oponentes.

Quadro 36 – Síntese das informações sobre os Adjuvantes que encontram na escola

| 6ºano | 8ºano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Pessoas</u> (25c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Professores(as) e Funcionárias</i> (12c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos (4c) ✓ Cartão: Fadas (3c) ✓ Cartão: Génio bons (3c) ✓ Cartão: Peixes que falam (2c) • <i>Amigos/Colegas</i> (9c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Fadas (1c) ✓ Cartão: Amigos (8c) • <i>Todas as pessoas</i> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos (3c) ✓ Cartão: Peixes que falam (1c) ▪ Consideram que não existem (1c) ▪ Não respondeu (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Pessoas</u> (21j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amigos</i> (17j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos (16j) ✓ Cartão: Peixe que fala (1j) • <i>Todas as pessoas</i> (3j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos (2j) ✓ Cartão: Peixe que fala (1j) • <i>Professores</i> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos ▪ <u>Recreio</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Amigos ▪ <u>Livros</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Génio bom ▪ Não respondeu (1j) |

Quadro 37 – Síntese das informações sobre os Oponentes que encontram na escola

| 6ºano | 8ºano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Pessoas</u> (9c) <ul style="list-style-type: none"> • <u>Amigos/colegas/alunos</u> (5c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Génios maus (2c) ✓ Cartão: Gnomos malvados (2c) ✓ Cartão: Ógres malvados (1c) • <u>Funcionários(as)</u> (3c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Génios maus (1c) ✓ Cartão: Bruxas (1c) ✓ Cartão: Ógres malvados (1c) • <u>Pessoas</u> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Gnomos malvados (1c) ▪ <u>Consideram que não existem</u> (9c) ▪ Não respondeu (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Pessoas</u> (12j) <ul style="list-style-type: none"> • <u>Colegas/alunos</u> (8j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Múmia que fala (1j) ✓ Cartão: Pirata (1j) ✓ Cartão: Bruxa muito má (6j) • <u>Pessoas</u> (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Bruxa muito má (3j) ✓ Cartão: Múmia que fala (1j) ▪ <u>Disciplinas</u> (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Múmia que fala (2j) ✓ Cartão: Bruxa muito má (1j) ✓ Cartão: Pirata (1j) ✓ Cartão: Génio mau (1j) ✓ Cartão: Francês (1j) ▪ Não foi possível obter a justificação devido ao barulho de fundo (3j) ▪ Consideram que não existem (3j) ▪ Não respondeu (1j) |

1.4.3 Estado de espírito (47 ref^{as})

Com as análises das atividades do 2º e 3º CEB constata-se que as abordagens realizadas nestes dois ciclos apresentam alguns aspetos comuns, nomeadamente, a referência à aprendizagem como modo de justificar o seu estado de espírito. Percebe-se ainda, que as crianças do 6º ano apresentam um estado de espírito mais negativista, na medida em que atribuem especial ênfase à dificuldade e desagrado que sentem quando têm de sair da cama. Consequentemente, manifestam um descontentamento quando colocam a hipótese de ir para a escola.

Pelo contrário, os(as) jovens do 8º ano exibem um estado de espírito positivo, uma vez que salientam a satisfação e o entusiasmo que sentem quando realizam o percurso casa-escola. Para justificarem este estado de espírito focam-se nos conteúdos que vão aprender bem como nas amizades que detêm na escola. Posto isto, importa referir que a escola não é caracterizada apenas pela aprendizagem, mas também, pelos laços de amizade que os jovens constroem. Em alguns momentos, os amigos são considerados impulsionadores essenciais para que os jovens encarem a necessidade de ir para a escola com entusiasmo e satisfação.

Quadro 38 – Síntese das informações sobre o estado de espírito que apresentam quando vão para a escola

| 6º ano | 8º ano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Preguiça</u> (7c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (3c) ✓ Cartão: Um dia de nevoeiro (5c) ▪ <u>Não gosta de ir para escola</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (2c) ▪ <u>Aprendizagem</u> (5c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um brilhante dia de outono (4c) ✓ Cartão: Em certo dia de primavera (1c) ▪ <u>Gosta de ir para a escola</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um certo dia de primavera (1c) ✓ Cartão: Um brilhante dia de outono (1c) ▪ <u>Sentimento de incerteza</u> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de nevoeiro (1c) ▪ <u>Amigos/Diversão</u> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia brilhante de outono (1c) ▪ <u>Superação</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (1c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Aspetos de cariz positivo</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Aprendizagem</u> (9j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de primavera (3j) ✓ Cartão: Manhã de nevoeiro (1j) ✓ Cartão: Brilhante dia de outono (3j) ✓ Cartão: Brilhante dia de verão (1j) • <u>Amigos</u> (7j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de verão (1j) ✓ Cartão: Dia de primavera (3j) ✓ Cartão: Brilhante dia de outono (3j) • <u>Gosta de ir para a escola</u> (5j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (1j) ✓ Cartão: Dia de verão (1j) ✓ Cartão: Dia de sol no verão (1j) ✓ Cartão: Dia de primavera (2j) ▪ <u>Aspetos de cariz menos positivo</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Desânimo em ir para a escola</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Manhã de nevoeiro (1j) • <u>Sentimento de incerteza</u> (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Manhã de nuvens (1j) ✓ Cartão: Manhã de nevoeiro (5j) ▪ Não responde (1j) |

1.4.4 Meio de transporte (47 ref^{as})

Desde logo, é importante referir que em ambos os ciclos as referências efetuadas sobre o meio de transporte utilizado no percurso casa-escola se resumiram ao transporte que, na realidade, utilizam para chegar até à escola.

É de notar que, apesar do conforto e da descontração estarem incluídas na atividade do 2º e 3º CEB, o foco central dos seus discursos é em torno da duração da viagem (rapidez e/ou lentidão). A diferença está nas abordagens realizadas pelas crianças do 6º ano que associam a esta questão a vontade de brincar com os amigos e, por isso, é que desejam chegar rápido à escola. Pelo contrário, quando os jovens do 3º ciclo referem as questões do tempo exigido para realizar a viagem, não integram os amigos na sua justificação mas, salientam, apenas, a sua vontade de chegar cedo à escola e, consequentemente, o seu descontentamento face à lentidão dos meios de transporte públicos e do trânsito existente.

Assim, por um lado, conclui-se que 6 crianças referem a escola enquanto espaço de diversão com os amigos e, por essa razão, ambicionam chegar rápido à escola, e por outro,

que 12 jovens referem a velocidade devido ao meio de transporte que normalmente utilizam e que lhes permite realizar o trajeto até à escola de um modo mais rápido ou lento.

Quadro 39 – Síntese das informações sobre o meio de transporte que apresentam quando vão para a escola

| 6º ano | 8º ano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Duração da viagem</u> (7c) <ul style="list-style-type: none"> • <u>Rapidez</u> (6c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Cavalo branco (2c) ✓ Cartão: Asas de um pássaro (2c) ✓ Cartão: Ferrari (1c) ✓ Cartão: Avião-a-jato (1c) • <u>Lentidão</u> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Camelo (1c) ▪ <u>Comodidade</u> (7c) <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descontração</u> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1c) ✓ Cartão: Camelo (1c) ✓ Cartão: Jangada (1c) ✓ Cartão: Peixe (1c) • <u>Conforto</u> (3crs) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Carruagem (2c) ✓ Cartão: Avião-a-jato (1c) ▪ <u>Grupo</u> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1c) ▪ <u>Controlo sobre transporte/Convívio</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Bicicleta (1c) ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1c) ▪ Não responde (2c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Duração da viagem</u> (19j) <ul style="list-style-type: none"> • <u>Rapidez</u> (12j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Asas de um pássaro (12j) • <u>Lentidão</u> (7j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Camelo (7j) ▪ <u>Comparação</u> (10j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Carruagem (3j) ✓ Cartão: Cavalo branco (2j) • <u>Conforto</u> (3j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Cavalo branco (2j) ✓ Cartão: Carruagem (1j) • <u>Descontração</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1j) • <u>Satisfação</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Cavalo branco (1j) ▪ <u>Reconhecimento</u> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Unicórnio (1j) |

1.4.5 Personagens (32 ref^{as})

Para além de se verificar uma alusão por parte de 9 crianças e 7 jovens ao personagem Marinheiro, este não foi o único a ser referenciado. Desde logo, no 2º ciclo surge a Donzela como a segunda personagem mais mencionada (4 ref^{as}), seguindo-se o Extraterrestre (3 ref^{as}), o Lenhador (2 ref^{as}) e por último o Príncipe (1 ref^a). Contudo, na turma de 3º CEB o segundo personagem com mais referências foi o Extraterrestre (2 ref^{as}), seguindo-se o Lenhador, o Príncipe e o Jogador de futebol com apenas uma referência.

Como se pôde perceber com as análises efetuadas, os personagens assumidos pelas crianças e jovens resultaram da imagem de escola enquanto espaço de aprendizagem, bem como, de uma perspetiva mais individualista que 7 crianças e 4 jovens apresentaram. Neste

caso particular, a escola não foi encarada como um espaço de aquisição de aprendizagens mas, como um local onde as crianças e jovens se posicionam de acordo com o seu reconhecimento bem como, com os laços que estabelecem com os(as) outros(as).

Quadro 40 – Síntese das informações obtidas com os cartões referentes às personagens

| 6º ano | 8º ano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Questão educativa</u> (13c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dificuldade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (3c) • <i>Aprendizagem</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (2c) ✓ Cartão: Extraterrestre (1c) • <i>Incerteza</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (3c) • <i>Escola enquanto espaço de trabalho</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (2c) • <i>Função social (aluno) / Concentração</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (2c) ▪ <u>Perspetiva individualista</u> (4c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Autoperceção de reconhecimento</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (1c) ✓ Cartão: Donzela (1c) • <i>Ser diferente</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Extraterrestre (2c) ▪ <u>Bem-estar</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Donzela (3c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Questão educativa</u> (8j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizagem</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (6j) • <i>Desorientação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (1j) • <i>Responsabilidade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (1j) ▪ <u>Questões pessoais</u> (4jvs) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Individualidade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Extraterrestre (2j) • <i>Perceção das oportunidades</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (1j) • <i>Satisfação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogador de futebol (1j) ▪ <u>Não responde</u> (13j) |

Posto isto, denota-se que o reconhecimento por parte dos outros, assim como o sentimento de bem-estar na escola, emergem como questões essenciais para as crianças e jovens. Para além disso, o sentimento de individualidade ainda se presencia quando o personagem selecionado é o extraterrestre, uma vez que as crianças e jovens salientam a especificidade das pessoas.

- Dimensão 2 – **COMUNIDADE**

1. Análise de conteúdo parcelar por referência a cada um dos grupos de crianças

1.1. Análise de conteúdo da atividade do 2º CEB, 6º ano

1.1.1 Como veem a comunidade (23 ref^{as})

Desde logo, torna-se fundamental referir que as crianças direcionaram este momento da atividade para o modo como veem a sua casa e não a comunidade em geral. Assim, quando a abordagem é em torno do olhar que detêm sobre a comunidade, percebemos uma variedade de opiniões que convergem na escolha dos cartões, sendo que, o cartão **Belo Castelo** foi mencionado por 9 crianças, o **Castelo assombrado** por 7, o **Planeta distante** e **Ilha perdida** por 2 crianças (cada um), e **Alto mar**, **Bela floresta** e **Jardim** por apenas 1 criança.

- **Cartão: Belo castelo (9 ref^{as})**

- À-vontade/Bem-estar (5 ref^{as})

Desde logo, a ênfase sobre este cartão emerge no discurso de 5 crianças que pretendem expressar o sentimento de *à-vontade e bem-estar* que apresentam quando estão na comunidade:

“Sinto-me bem” (F)

“Sinto-me à vontade” (D)

“Porque me sinto à vontade” (L)

“Porque quando estou em casa *sinto-me à vontade*” (C).

“Sinto-me à vontade sempre a jogar computador...” (O).

É certo que estes discursos são simplistas do ponto de vista informativo, pois as crianças não fundamentam a sua opinião de forma a transmitir as razões pelas quais apresentam esta perspetiva.

- Liberdade (2 ref^{as})

Como se percebe com o último excerto apresentado, o sentimento de *à-vontade* está associado à liberdade que adquirem quando estão em casa. Contrariamente às limitações da escola, em casa podem jogar computador as vezes que tiverem vontade. Para além disso, uma criança salienta expressamente que na comunidade/casa pode realizar tudo o que quiser:

“*Posso fazer aquilo que eu quero*” (R). Tal facto não está presente em contexto escolar, pois existem regras que impedem a total liberdade das crianças. Caso contrário, passariam o dia a brincar com os colegas.

○ *Satisfação* (2 ref^{as})

Com efeito, o cartão Belo castelo foi mencionado para evidenciar aspetos positivos acerca da comunidade. Todas as informações até agora referidas, têm subjacente a *satisfação* que sentem pela própria comunidade e/ou casa. Porém, 2 crianças tornam mais notória esta satisfação na medida em que justificam a sua opção da seguinte forma:

“*Porque eu gosto de estar em casa*” (B)

“*Porque a minha casa é mais um casarão e...*” (E)

○ *Diversão* (1 ref^a)

Para terminar a análise sobre este cartão, falta referir a opinião de uma criança que direciona o seu pensamento para a *diversão* que encontra no seu apartamento. Desta forma, considera o apartamento como um Belo castelo porque: “*Porque é muito divertido, tem muitos sítios divertidos. [O meu apartamento]*” (M)

● *Cartão: Castelo assombrado* (7 ref^{as})

○ *Medo/Solidão*

Em contraste com as informações antes referidas, verificamos uma variedade de opiniões que convergem em termos de significado mais negativo. Desta forma, assumem a sua casa como sendo um Castelo assombrado porque demonstram o *medo* e a *solidão* que sentem quando estão em casa:

“*Porque em minha casa, sozinho tenho medo porque começo a imaginar coisas.*” (A)

“*Porque a minha casa é mais um casarão e... tem as tais partes misteriosas*” (E)

“*Tipo a casa parece um filme de terror. Porque está sempre vazia [A família mora em cima, aos berros].*” (G)

“*Porque a minha casa é no meio do monte e eu só vou para lá à noite. Estou sozinho em casa e às vezes fico com medo, mas raramente.*” (K)

As justificações apresentadas não se resumiram ao posicionamento, às dimensões e divisões da casa mas, também, ao ambiente que esta apresenta. Na opinião de uma criança, a

atmosfera de sua casa é desagradável porque há um constante desentendimento entre os seus familiares: “*A família mora em cima, aos berros.*” (G)

No que se refere às restantes 2 crianças, o ambiente da casa assemelha-se a um castelo assombrado porque:

“*Porque foi lá que a minha avó morreu.*” (M)

“*Porque a minha casa é muito **tranquila** e eu estou sempre no escuro.*” (I)

As recordações passadas e traumáticas que parecem ter marcado a vida presente de uma criança impedem-na de desfrutar da sua própria casa com tranquilidade. Por outro lado, o medo volta a surgir na opinião de uma criança mesmo quando esta refere o ambiente de casa como extremamente calmo e pacífico. Tal permite-nos constatar que as crianças não apresentam um olhar positivo sobre as casas muito silenciosas e pacatas, nem sobre aquelas que se caracterizam pela instabilidade familiar.

- **Cartão: *Planeta distante* (2 ref^{as})**

- *Diversão*

Quando a análise ocorre em torno do cartão Planeta distante, percebe-se que este foi selecionado por 2 crianças que enfatizam a sua visão sobre a comunidade e/ou casa através da *diversão*: “*Porque em casa eu **faço coisas muito bizarras. Coisas diferentes...***” (H). Assim, denota-se que o sentimento de agrado que apresentam advém da possibilidade de brincar em qualquer momento sem o constrangimento de horários que vivem na escola: “*Porque fazemos muitas **brincadeiras...***” (N)

- **Cartão: *Ilha perdida* (2 ref^{as})**

No que concerne às abordagens sobre o cartão Ilha perdida, percebe-se que as 2 crianças que descrevem a sua comunidade enquanto tal, apresentam justificações distintas.

- *Bem-estar*

Por um lado, uma das crianças justifica a sua escolha através da descontração e a satisfação que sente, pois como se entende: “[*lá*] **esqueço-me dos problemas**” (T). Com efeito, a ênfase recai sobre o *bem-estar* que adquire quando chega a sua casa.

- Vastidão de adquiridos

Por outro lado, o cartão Ilha perdida foi mencionado para comunicar a vasta gama de coisas que tem de realizar e o sentimento de desorientação que tal situação provoca. Como a criança refere: “*Porque eu tenho a sorte de ter muitas coisas e até me **perco em coisas que vou fazer**. [Na minha casa]*” (N)

- **Cartões: Jardim e Alto mar** (1 ref^o cada)

- Diversão (1 ref^a)

Mais uma vez a *diversão* emerge como responsável pela visão que existe sobre a comunidade, na medida em que o sentimento de agrado que a criança apresenta advém da possibilidade de brincar em qualquer momento sem o constrangimento de horários que vivem na escola: “*Porque a minha mãe às vezes chama por mim e eu continuo a jogar futebol. O marinheiro perde-se em alto mar e eu **perco-me na brincadeira**.*” (J)

- Liberdade

Com esta enunciação denota-se que os limites de tempo impostos na escola são, agora, substituídos por uma autonomia individual que a criança adquire quando está no seu meio. Assim, com a análise da atividade apreende-se que a comunidade de uma criança é encarada como Jardim porque: “*(...) **posso passear à vontade**.*” (S).

- **Cartão: Bela floresta** (1 ref^a)

Para finalizar a análise acerca da visão que as crianças detêm sobre a sua comunidade, falta referir a opinião de uma criança que se afasta, em termos de pensamento, de todas as enunciações até agora mencionadas. A sua opinião é fundamentada com base nos animais que a casa do avó contém: “*Porque tem muitos animais. [A casa do meu avô por parte de meu pai]*” (M)

Em suma, com base neste momento da atividade percebemos que a comunidade é caracterizada com base em **aspectos positivos** (15 crianças) e **aspectos negativos** (6 crianças).

- Relativamente aos **aspectos positivos** percebemos que o sentimento de *bem-estar* e de *à-vontade* quando estão na comunidade e/ou casa reinam nos discursos das crianças (Belo castelo [5ref^a] e Ilha perdida [1ref^a]). De seguida emerge a *diversão* como justificação de:

i) 2 crianças que apresentam a comunidade como um Planeta distante; ii) 1 criança que vê a comunidade enquanto Belo castelo e iii) 1 criança que considera a sua comunidade um Alto mar. Por consequência, a *liberdade* que adquirem foi também mencionada (Belo castelo [2ref^{as}]; Jardim [1ref^a]) pois, através das enunciações denota-se que as regras vividas na escola são substituídas por uma autonomia individual que obtêm quando estão na comunidade. Com efeito, em todas estas referências está subjacente a *satisfação* que têm quando estão na comunidade, mas este sentimento é expresso diretamente por 2 crianças que associam a comunidade a um Belo castelo.

- Quando a comunidade é mencionada através de aspetos negativos, nota-se que o *medo* e a *solidão* que sentem quando estão em casa são os responsáveis por 6 crianças assumirem a sua casa como um castelo assombrado.

1.1.2 Personagens (19 ref^{as})

Quando as personagens a selecionar implicam reportar a imaginação para a comunidade, a significância das referências altera. Desde logo, o **Príncipe** é o mais solicitado (10 ref^{as}), seguindo-se da **Donzela** (4 ref^{as}), depois o **Lenhador** e o **Extraterrestre** (2 ref^{as}) cada e, por fim, o **Marinheiro** (1 ref^a).

Quando a participação ocorre em função da sua comunidade, verificamos que os aspetos referidos nos seus discursos remetem para a *liberdade* (6 ref^{as}); para o *reconhecimento por parte do outro* (5 ref^{as}); para o sentimento de *bem-estar e satisfação* (4 ref^{as}); de *conquista relacional*; de *isolamento e instabilidade* e *sentido de responsabilidade* (1 ref^a cada).

• Cartão: **Príncipe** (10 ref^{as})

Como mencionei anteriormente, este cartão foi o mais significativo em termos de abordagem. Das 10 crianças que se apresentam como um Príncipe, 6 salientam a *liberdade* que sentem na comunidade; 3 o *reconhecimento* que têm por parte das pessoas, e 1 o sentimento de *à-vontade* que expressa.

○ Liberdade (6 ref^{as})

Desde logo, a *liberdade* que sentem quando estão fora da escola é apontada por um numero significativo de crianças que selecionam este cartão. A sua escolha advém da ideia de que um príncipe nunca é obrigado a estudar e, desta forma, tem liberdade para realizar tudo o que lhe apetece. Com base nos discursos das crianças, verifica-se uma comparação entre a

escola e a comunidade na medida em que na primeira existem regras e limites que, na opinião das mesmas, não estão presentes na comunidade.

*“Quando estou lá fora eu estou à vontade e posso **fazer tudo o que quero**” (C)*

*“Porque quando estou fora da escola, **em casa estou sempre a andar de bicicleta, ver televisão, a dormir, e também vou conversar com os meus colegas**” (I)*

*“Porque em casa **faço tudo o que quero**” (J)*

*“Em casa posso **fazer o que quiser e não sou obrigado a estudar**” (K)*

*“Lá fora é diferente de cá dentro. Lá fora **podemos fazer coisas que não podemos fazer cá dentro**” (R)*

o Autoperceção de reconhecimento (3 ref^{as})

O segundo aspeto mencionado através do personagem príncipe foi, então, a *perceção de reconhecimento* que as crianças apresentam face às pessoas da sua comunidade. Como se depreende dos seus discursos, a posição assumida na comunidade advém da relação estabelecida com as pessoas que a complementam, uma vez que a interação e a familiarização com a população em causa mostra ser um aspeto crucial para o bem-estar na comunidade. Desta forma, 3 crianças assumem-se como príncipe na comunidade porque:

*“Quando ando **na rua toda a gente me conhece e fala comigo**” (O)*

*“Lá na minha rua **toda a gente me conhece**” (P)*

*“Porque quando vou ao café, quando estou em casa da minha avó, quando ando na rua **quase todas as pessoas, a maior parte fala comigo**” (S)*

o À-vontade (1 ref^{as})

Ao demonstrarem a importância que atribuem ao reconhecimento por parte das pessoas da comunidade, percebe-se que o sentimento de *à-vontade* está subjacente nos seus discursos. Porém, apenas uma das 10 crianças que se apresentam enquanto príncipes enfatiza diretamente esta questão do bem-estar que sente na sua comunidade. Como ela refere: *“Porque estou muito **mais à vontade**” (T)*. É de notar que a sua justificação emerge em comparação com a escola.

• **Cartão: Donzela** (4 ref^{as})

Quando a análise é sobre o personagem Donzela, constata-se que a sua seleção foi, também, para salientar, a importância que atribuem ao *reconhecimento* que detêm na própria comunidade (2 ref^{as}). Por consequência, uma das crianças aponta o *à-vontade* que sente

quando se relaciona com as pessoas que a reconhecem e, a outra, a satisfação que sente quando está na comunidade. Passo a apresentar os excertos onde isso se denota:

- Reconhecimento por parte dos outros (2 ref^{as})
“Porque **toda a gente me conhece**” (E)
“Quando saio de casa vou ao café do meu pai e **maior parte da gente me conhece**” (L)

- À-vontade (1 ref^a)
“Porque o meu avô é lavrador e muitas pessoas [vão] lá buscar vinho e então eu **também estou habituada com eles**” (M)

- Satisfação/Bem-estar (1 ref^a)
“Sinto-me bem” (F)

É certo que a partir desta anotação obtemos simplesmente a *satisfação* que apresenta, pois pouco ficamos a saber sobre os atributos que a comunidade detém para que ela se sinta bem.

- **Cartão: Lenhador** (2 ref^{as})

Quando o personagem consiste no Lenhador, nota-se que as crianças direcionam o seu discurso para a *conquista relacional* e para a ideia de *responsabilidade*.

- Conquista relacional (1 ref^a)
Neste caso, o personagem foi selecionado porque: “*cada pedaço de madeira é uma pessoa nova que eu conheço*” (D)

- Responsabilidade (1 ref^a)
Relativamente à ênfase sobre a responsabilidade, a criança que expõe esta opinião pretendia expor a ideia de trabalho e, consequentemente, a *responsabilidade* que lhe está subjacente. Assim, a escolha deste personagem ocorre porque: “*Porque em casa temos que ajudar os pais (...) e para a escola temos de **trabalhar muito para um dia sermos... termos uma profissão muito boa***” (A). A percepção do trabalho está, assim, subjacente na medida em que ajuda os pais em casa e considera importante o trabalho (estudo) para obter um futuro melhor.

- Cartão: **Extraterrestre** (2 ref^{as})

Ao contrário das referências até agora mencionadas, 2 crianças reveem num Extraterrestre de modo a salientarem aspetos menos positivos acerca da sua presença na comunidade. Assim, esta opção advém da posição que as crianças assumem na comunidade, sendo que, uma refere o *isolamento* em que se encontra e expõe a consciência de que desempenha diversos papéis sociais que conduzem à manifestação de atitudes diferentes em função do contexto, e a outra, as *alterações de humor* e também de atitude que apresenta devido à relação estabelecida com familiares.

Para tornar mais clara esta abordagem, passo a apresentar os excertos:

- *Isolamento* (1ref^a)

“Porque eu cá na escola sou totalmente diferente de lá. Eu **isolo-me muito** (...) simplesmente não falo muito” (G)

- *Instabilidade* (1ref^a)

“Porque **num momento eu estou com uma atitude e noutro momento estou com outra** em casa. Às vezes chateio-me com as minhas tias e depois passado um bocado já não estou chateada com as minhas tias.” (H)

- Cartão: **Marinheiro** (1 ref^a)

Para finalizar a análise dos personagens do 2º ciclo, falta referir o comentário de uma criança que se assume enquanto Marinheiro na comunidade. Na sua opinião, este personagem é o mais indicado para ela expor a sua opinião, porque, mesma forma que o marinheiro gosta do mar, ela gosta do local onde mora: “Porque um **marinheiro gosta do mar e está habituado ao mar e é como eu me sinto na minha localidade.**” (N). Assim, está subjacente o *à-vontade* que apresenta quando está na comunidade.

Em suma, constatamos que através dos cartões **Personagens** as crianças salientam aspetos de **cariz positivo** (17 ref^{as}) e de **cariz menos positivo** (2 ref^{as}).

- Relativamente aos de **cariz positivo** obtemos com maior significância a questão da *liberdade* que adquirem quando saem da escola e vão para a comunidade (Príncipe – 6 ref^{as}) e a importância que atribuem ao *reconhecimento* que têm por parte das pessoas, sendo que, na opinião de 5 crianças a forma como se reveem na comunidade advém da relação que estabelecem com os vizinhos e conhecidos (Príncipe [3 ref^{as}] e Donzela [2

refª]). Com efeito, emerge o à-vontade (Príncipe, Donzela e Marinheiro – 3 refªs); a satisfação/Bem-estar (Donzela – 1 refª); a conquista relacional (Lenhador - 1 refª) e o sentido de responsabilidade que adquirem quando chegam a casa (Lenhador - 1 refª).

- No que se refere aos aspetos de *cariz menos positivo*, obtemos apenas duas participações que evidenciam o *isolamento* que sentem e a *instabilidade* de atitude que apresentam (Extraterrestre – 2 refª).

1.1.3 Estado de espírito (19 refªs)

Chegado o momento de descrever qual o estado de espírito que apresentam quando saem da escola para ir para a comunidade/casa, verificamos que há uma grande ênfase em torno do cartão *Um dia de primavera* (13 refªs). Todas as restantes abordagens são residuais na medida em que os cartões *Noite fria e escura*; *Um dia de nevoeiro* e *Um dia de outono* são referidos apenas por 2 crianças (cada um). Sobre este ponto da atividade 3 crianças não deram o seu contributo, ficando apenas a ouvir o que os(as) restantes colegas e amigos(as) mencionavam.

Posto isto, através da análise efetuada, obtemos um conjunto de *justificações de cariz positivo* (15 refªs) e de *cariz negativo* (3 refªs) que se subdividem e fundamentam com base me diversos aspetos.

- *Cartão: Um dia de primavera (15 refªs)*

Este cartão foi selecionado por um conjunto de crianças que salientam apenas os aspetos positivos que a comunidade lhes fornece. Assim, das 15 referências efetuadas obtemos 7 aspetos que serão apresentados de seguida.

- *Bem-estar/Satisfação (4 refªs)*

Neste sentido, todas os contributos mencionados até então, vão ao encontro da justificação de 2 crianças que apresentam expressamente a *satisfação* que sentem quando chega o momento de regressar a casa, uma vez que expõe o sentimento de bem-estar e contentamento quando estão no seu ambiente familiar ou comunitário:

“*Sinto-me bem.*” (F)

“*primavera porque eu tenho o meu sobrinho e gosto muito dele e estou sempre com ele*” (H)

Relativamente à primeira citação, nada se fica a saber sobre os atributos que a comunidade tem para permitir tal satisfação. Já a segunda, fundamenta-a através do gosto que detém pelos familiares. As justificações evidenciam o prazer que 2 crianças apresentam com o cuidar dos animais:

“Porque eu à sexta, às vezes, posso ir com meu pai ver os animais do meu avô e dá-me prazer olhar para eles” (M)

“Há dias que vou com a minha avó e... cuido dos animais” (E)

Com estas participações percebe-se que a *satisfação* sentida na comunidade advém do contacto com os animais e, até, da sua envolvência com os mesmos.

o *Liberdade* (3 refs)

Associada à satisfação, emerge a ênfase sobre a *liberdade* que sentem quando vão para a comunidade. Esta é comum no discurso de 3 crianças pois, como referem:

“Já não tenho que fazer coisas que não quero...” (K)

*“Porque quando saio da escola já estava farto da escola e quando saio já **estou livre**...”* (O)

*“Quando vou para casa **posso jogar o que eu quiser, comer o que eu quiser**...”* (D)

Como se denota, a comparação com o dia vivido na escola é constantemente efetuada de modo a salientar a satisfação que sentem quando termina o horário letivo.

o *Controlo sobre as tarefas* (2 refs)

Nesta lógica de ideias, emerge na justificação de 2 crianças, que selecionaram este mesmo cartão, o *controlo* que apresentam *sobre as tarefas* que vão realizar. A sua opinião é justificada nos seguintes termos:

*“Porque quando chego a casa **faço o que já estava a prever**”* (S)

*“Porque já **faço alguma ideia do que vou fazer**”* (T)

Contrariamente à presença na escola, elas têm autonomia e liberdade para definirem o que vão fazer e já não apresentam a incerteza que expressavam em contexto escolar sobre os conteúdos que iriam realizar. Quando pensam nas tarefas a cumprir em casa, é-lhes possível a idealização do que se irá realizar e daí, há uma maior segurança e à-vontade.

- Conforto (2 ref^{as})

O *conforto* é um outro aspeto que está presente como justificação das crianças acerca do estado de espírito que apresentam quando vão para casa e/ou comunidade: “*Porque em casa sinto-me mais à vontade e mais confortável.*” (L). Como se denota, a vontade de estar em casa surge, por um lado, à liberdade que sentem na realização das suas tarefas e, por outro, ao bem-estar que esse ambiente lhes permite. Quer isto dizer que as tarefas que habitualmente realizam (estudar) podem ser efetuadas em casa, mas de uma forma mais confortável.

- Descanso (1 ref^a)

Associado a esta liberdade está o sentimento de *descontração* e *descanso* que 1 criança menciona através da seleção deste cartão. Como se constata com a sua participação, a ida para casa é caracterizada pela liberdade que sente quando não tem aulas pois, como indica, a saída da escola é representada pelo oposto meteorológico face à chegada: “*Quando nós vimos para a escola está frio e quando vamos para casa está calor. Porque já não tenho aulas...*” (R)

- Entusiasmo (1 ref^a)

Por estas razões, o percurso realizado até casa é efetuado pelas crianças com *entusiasmo*. Como menciona: “*quando saio da escola não dá preguiça para sair e quero sair da escola...*” (C). Com estas justificações elas não fundamentam o que encontram em casa ou na sua comunidade para demonstrar tal ansiedade e entusiasmo mas, é extremamente notável a vontade que apresentam em sair da escola e ir para o seu *mundo*.

Posto isto, falta mencionar uma criança que deixa dúvidas acerca da sua justificação. Como se pode perceber: “*quando eu saio da escola e vou para casa eu sinto-me como se estivesse na primavera*” (P)

De facto, com esta abordagem não se compreende se está a enunciar um pensamento positivo ou negativo acerca da comunidade pois, nada nos indica relativamente ao significado real que a criança atribui a um dia de primavera.

- **Cartão: *Brilhante dia de outono*** (2 ref^{as})

- Descanso (1 ref^a)

Também as questões do descanso foram evidenciadas com o recurso ao cartão Brilhante dia de outono. Como se transcreve: “*cada folha que cai das árvores é uma tarefa que eu tenho*

*de fazer e depois...a parte brilhante é que posso **descansar e ir às minhas atividades** fora da escola.*” (N). Através desta citação, entende-se que a criança separa a opção “Um brilhante dia de outono” em duas versões. Por um lado, enquanto as folhas características do outono simbolizam as tarefas que ainda têm de realizar em casa, a expressão brilhante expressa o seu alívio sobre o dia de aulas que decorreu. Como se nota no final da citação, está expressa a vontade de ir às atividades que são independentes à instituição escolar.

- Ansiedade (1 ref^a)

Com efeito, o percurso realizado até à comunidade/casa é efetuado pelas crianças com entusiasmo: “*Porque cada folha que cai, mais eu **desejo estar em casa***” (J). Mais uma vez, esta é uma das várias justificações que não estão fundamentadas ao ponto de se perceber o que existe na comunidade/casa para demonstrarem tal ansiedade e entusiasmo. É certo que a vontade que apresentam em sair da escola e ir para o seu *mundo* é extremamente notável, mas seria importante e produtivo que se aprofundasse o pensamento das crianças de forma a recolher informações mais viáveis.

- *Cartão: Noite escura e fria* (2 ref^{as})

É de notar que, apesar deste cartão ter sido selecionado por 2 crianças, os seus estados de espírito não coincidem. Quer isto dizer que, enquanto uma criança apresenta um estado de espírito negativo, a outra fundamenta a sua escolha com base em aspetos positivos, entendendo-se que o estado de espírito apresentado advém do gosto que têm sobre a comunidade:

- Conforto (1 ref^a)

*“eu muitas vezes estou em casa e apetece-me estudar então **meto-me na cama, ligo o ar condicionado e estudo na cama.***” (E)

Com a citação apresentada, depreende-se que a criança foca o seu discurso na comparação entre as tarefas que se realizam na escola e que, podem ser executadas em casa de forma mais confortável. Assim, a questão do *conforto* é mencionada em contraste com a sua ausência na escola.

- Desagrado (1 ref^a)

Com a análise, constata-se que este cartão foi também mencionado para expressar o desagrado que uma criança apresenta quando tem de sair da escola. Esta insatisfação é

justificada da seguinte forma: “quando vou para casa **não tenho ninguém com quem brincar**” (A). A escassez de amigos na comunidade para brincar mostra ser a questão responsável pelo estado de espírito negativo que esta criança apresenta, pois em contraste com a escola, a comunidade apresenta esta fraqueza que, para esta criança, é um aspeto importante.

- **Cartão: Dia de nevoeiro** (2 ref^{as})

Posto isto, falta referir somente o cartão Dia de nevoeiro, que contrariamente a todos os cartões antes mencionados, foram selecionados para expressarem estados de espírito negativos.

- Desagrado (1 ref^a)

Partilhando da mesma opinião da criança A recentemente apresentada, surge uma outra criança que enfatiza o seu *desagrado* pela escassez de crianças para brincar na comunidade: “*Porque no nevoeiro não tenho muita gente para brincar em casa*” (H). A escola, é o local onde encontram o que na comunidade sentem falta, isto é, amigos para brincar, atividades, passatempos, etc.

- Tristeza (1 ref^a)

A criança que falta referir apresenta um descontentamento quando menciona o regresso a casa mas, apenas expressa a *tristeza* que sente e não fundamenta a sua opinião. Com a sua participação, ficamos a saber que: “*Quando eu saio da escola fico triste. Prefiro estar na escola do que me casa.*” (I).

Desta forma, verifica-se, novamente, a necessidade de aprofundar os pensamentos das crianças de modo a compreender pormenorizadamente a razão pela qual apresentam determinada opinião.

Em suma, através dos cartões que pretendem expor o **Estado de espírito** das crianças, percebemos que a grande maioria apresenta o seu estado de espírito com base em aspetos positivos (15 ref^{as}).

- Desde logo o *bem-estar* e a *liberdade* que sentem na comunidade são os aspetos mais mencionados pelas crianças (4 e 3 ref^{as} respetivamente). Em ambos os casos, o estado de espírito foi apresentado através do Dia de primavera.

- De seguida, surge a oportunidade de **descansar** na comunidade depois de um dia de estudo e o **entusiasmo/ansiedade** que o dia termine (2 ref^{as} cada). Para justificar o seu estado de espírito a partir destas questões escolhem o Dia de primavera e o Brilhante dia de outono.
- O **conforto** (Noite escura e fria e Dia de primavera – 2 ref^{as}) e a oportunidade de **controlar as tarefas** que pretendem realizar (Dia de primavera – 2 ref^{as}) são também, justificações apresentadas pelas crianças.
- Em contraste com todas as referências até agora mencionadas, emerge a opinião de 3 jovens que descrevem o seu estado de espírito através do cartão Noite escura e fria (1 ref^a) e Manhã de nevoeiro (2 ref^{as}). Pelo que se percebe, o estado de espírito de duas crianças é descrito com base no **desagrado** que apresentam por não existirem na comunidade amigos(as) para brincar. A criança que falta referir expõe simplesmente a **tristeza** que sente por ir para casa o que suscita dúvidas sobre o que ela encontra em casa que lhe cause tanta tristeza.

1.2. Análise de conteúdo da atividade do 3º CEB, 8º ano

1.2.1 Estado de espírito (25 ref^{as})

Quando o foco de análise foi o momento da atividade que implicava perceber qual o estado de espírito que os(as) jovens apresentam quando vão para casa, verifica-se a presença de um número elevado de cartões que não foram previamente apresentados pelas professoras bibliotecárias⁶⁴. Desde logo o cartão mais mencionado é o **Dia de sol** (13 ref^{as}), seguindo-se o **Dia de sol e chuva** e o **Dia de verão** (3 ref^{as} cada) e, por fim, o **Brilhante dia de outono**; da **Manhã de nevoeiro**; da **Noite de verão**; **Fim de tarde de sexta-feira**⁶⁵; **Dia de desespero** e **Noite cheia de estrelas** (1 ref^a cada). Da mesma forma que se verifica uma vasta gama de cartões selecionados, também as justificações apresentadas pelos(as) jovens são diversas, o que se irá denotar com a análise que se segue.

- **Cartão: Dia de sol (13 ref^{as})**

Este cartão foi apontado por 13 jovens para demonstrar o estado de espírito que contêm quando vão para casa. Porém, nem todos(as) justificaram a escolha deste cartão da mesma

⁶⁴ Dia de sol; Dia de verão; Noite de verão; Fim de tarde de sexta-feira; Dia de sol e de chuva; Dia de desespero e Noite cheia de estrelas.

⁶⁵ Na análise este cartão não será mencionado pois não foi possível obter a justificação do(a) jovem que caracterizou o seu estado de espírito como Fim de tarde de sexta-feira.

forma e, por essa razão, obtemos um conjunto de 5 sub-categorias nomeadamente, *Aconchego familiar*; *Alívio/Descanso*; *Liberdade/Diversão*; *Satisfação* e *Bem-estar*.

○ *Aconchego familiar* (8 ref^{as})

Com base numa primeira análise mais superficial percebe-se de imediato que a família é referida pelos jovens de modo a justificar o seu estado de espírito. A satisfação que apresentam quando estão em casa advém do afeto e do bem-estar que encontram quando se integram no seio familiar:

“Porque quando chegar a casa estou com a minha família.” (A)

“Porque fico muito feliz por sair da escola e por estar com a minha família” (C)

“Porque vou estar com a minha família” (M e Z)

“Porque vou para casa e sei que vou estar com a minha família enquanto que muita gente não tem família para estar” (N)

“Porque vou poder chegar a casa, descansar e poder estar com a minha família” (H)

Porém, nem todos(as) os(as) jovens resumem a sua justificação à presença da família. Em alguns casos (como a última citação apresentada) concluem a sua justificação com outros aspetos que consideram essenciais para que o estado de espírito seja positivo.

○ *Tranquilidade/Alívio* (3 ref^{as})

A *tranquilidade* emerge, assim, na justificação de 3 jovens, um dos quais já foi mencionado no tópico anterior. Como se entende, o descanso e tranquilidade que encontram em casa mostra ser um aspeto relevante para definir o estado de espírito dos(as) jovens.

Contudo, um(a) dos(as) 3 jovens que referem o seu estado de espírito através de da tranquilidade que obtêm em casa, aborda simplesmente a necessidade de descanso quando chegam a casa. Assim menciona apenas que: *“Quando chegar a casa vou logo para a cama”* (D). Ainda nesta lógica, existe um(a) jovem que justifica o seu estado de espírito da seguinte forma: *“Porque quando chegar a casa tenho a certeza que não vou aturar professores chatos”* (E). Pelo que refere, o momento de regressar a casa é caracterizado por um dia de sol porque já não tem de assistir a aulas nem de enfrentar professores. Desta forma, evidencia a sua satisfação em contraponto com a insatisfação que demonstra face às aulas.

- Satisfação/Bem estar (3 ref^{as} cada)

O Dia de sol foi também selecionado para evidenciar como é agradável regressar a casa. Dois dos 13 jovens que recorrem a este cartão para demonstrar um estado de espírito positivo fundamentam a sua opinião da seguinte forma:

*“Porque quando chego a casa só **tenho coisas boas à minha volta**”* (F)

*“Porque **sinto-me bem em minha casa, com as minhas coisas**”* (R)

Para além destas justificações que comprovam a satisfação sentida pelos(as) jovens, verifica-se mais uma vez o aconchego familiar como complemento da satisfação expressa:

*“**Saio da escola contente e chego a casa tenho a família lá e vou estar com ela.**”* (O)

- Diversão (2 ref^{as})

Também a diversão que encontram em casa emerge associada às justificações que enfatizam a importância do aconchego familiar. Assim, pode dizer-se que a oportunidade de brincar mostra ser, também, um aspeto fulcral para definir o estado de espírito dos jovens uma vez que:

*“quando estou em casa **posso estar com a minha família e posso divertir.**”* (J)

*“Porque chego a casa e só **penso em jogar playstation**”* (V)

- **Cartão: Dia de sol e chuva** (3 ref^{as})

Este cartão foi mencionado por 3 jovens que pretendiam expor conjuntamente aspetos positivos e negativos que justificavam e definiam o seu estado de espírito.

- Satisfação/Insatisfação (2 ref^{as})

Dois jovens enfatizam, por um lado, a satisfação que apresentam quando vão para casa e, por outro, aspetos que colocam em causa essa satisfação:

*“Sol porque **vou para casa e chuva porque tenho de fazer os TPC’s.**”* (U)

*“Sol porque **finalmente vou embora, e chuva porque penso: vou ter de ir aturar os meus irmãos.**”* (I)

Como se entende, é agradável regressar a casa mas, a necessidade de realizar os exercícios da escola e, cuidar dos irmãos, colocam em causa a ansiedade e o agrado anteriormente mencionados.

- Aconchego familiar/Insatisfação (1 ref^a)

Ainda nesta lógica, este cartão foi escolhido por um(a) jovem para demonstrar que o seu estado de espírito varia em função das situações. Quando este pensa nos momentos que vai estar com a família considera que o seu estado de espírito é como um dia de sol, isto é, positivo, mas quando se apercebe que o regresso a casa implica ficar sem os(as) amigos(as) menciona que o dia de chuva é o que melhor representa o seu estado de espírito. Nas suas palavras: “*Está sol porque vou para casa e vou **estar com a minha família**. Chove porque vou estar sem os meus amigos*” (Q)

- **Cartão: Dia de verão** (3 ref^{as})

- Aconchego familiar (2 ref^{as})

Quando a análise se debruça sobre o cartão Dia de verão, constata-se que a importância atribuída à família volta a estar presente no discurso de 2 jovens. Como se nota, o seu estado de espírito é positivo pois:

“*Porque sei que vou **estar com a minha família***” (S)

“*enquanto estou na escola estou feliz, mas quando chego a casa também estou porque vou **estar com a minha família**, vou partilhar com eles o que fiz na escola, e nos **meus tempos livres vou estar a ler ou a ver televisão**. No computador e isso e estou a falar com os meus amigos e é fixe para mim*” (P)

Através deste último excerto, entende-se que a diversão também é utilizada como justificação para o estado de espírito ser associado a um dia de verão. Porém, esta referência não se foca ao comentário do(a) jovem P.

- Liberdade/Diversão (1 ref^a)

Partilhando a mesma opinião, cito o(a) jovem B que associa a diversão à liberdade que adquire na sua comunidade: “*Porque assim jogo futebol **até mais tarde***” (B)

- **Cartão: Noite de verão** (1 ref^a)

- Ansiedade

Este foi um dos cartões que emerge, unicamente, na justificação de um(a) jovem. Pelo que se entende, o seu estado de espírito é como uma Noite de verão porque: “*Porque estou **ansioso por estar em casa***” (T). Apesar de se compreender a ansiedade que sente, nada mais

ficamos a saber, pois em nenhum momento da citação sobrevém uma justificação para esta ansiedade.

- **Cartões: Manhã de nevoeiro e Noite cheia de estrelas (1 ref^a cada)**

- Aconchego familiar (2 ref^{as})

Mais uma vez, os amigos são mencionados pelos(as) jovens como um aspeto que influencia o seu estado de espírito quando vão para casa. Desde logo, terminar o dia de aulas mostra ser algo agradável porque implica regressar a casa e encontrar sua *família*, mas em contrapartida, significa ficar sem os(as) amigos para brincar: “*Porque quando vou embora não vou estar com os meus amigos, mas quando chego a casa é um dia de sol porque vou estar com a minha família.*” (L)

Também o(a) jovem que escolhe o cartão Noite cheia de estrelas menciona, por um lado, a importância que o convívio familiar assume na definição do estado de espírito, mas não cinge o seu discurso a este aspeto.

- Descanso (1 ref^a)

Para além da família, a possibilidade de *descansar* é também um aspeto importante que permite que o seu estado de espírito seja positivo. Como menciona: “*em casa posso descansar e estar com a minha família.*” (W)

- **Cartão: Dia de desespero (1 ref^a)**

Para terminar a análise sobre o estado de espírito falta referir, apenas, o(a) jovem que associa o seu estado de espírito a um Dia de desespero. Pelo que se entende com a análise efetuada, o estado de espírito advém da oportunidade de *descansar* depois de um dia cansativo de aulas. Como salienta: “*estou tão cansada que quando venho da escola só me apetece ir para a cama dormir quando chego a casa.*” (K)

Em suma, através dos cartões analisados conseguimos perceber que o **Estado de espírito** dos(as) jovens advém:

- Essencialmente do ***aconchego familiar*** que encontram em casa (12 ref^{as}) sendo através dos cartões: Dia de sol (8 ref^{as}); Dia de verão (2 ref^{as}); Dia de sol e chuva; Noite cheia de estrelas e Manhã de nevoeiro (1 ref^a cada) que manifestam a sua opinião.

- Do *alívio* e *descanso* que usufruem quando saem da escola e vão para casa (5 ref^{as}) e, assim, consideram que o seu estado de espírito é melhor representado pelo Dia de sol (3 ref^{as}); Dia de desespero (1 ref^a) e Noite cheia de estrelas (1 ref^a).
- Da *liberdade* que adquirem na comunidade e da consequente *diversão* sem limites horários (5 ref^{as}). Tal é expresso pelos cartões Dia de sol (3 ref^{as}), Dia de verão (1 ref^a) e Brilhante dia de outono (1 ref^a).
- Da *satisfação* que sentem pela oportunidade de regressar a casa e deixar a escola, mas também pela *insatisfação* que surge quando refletem sobre aspetos negativos que isso implica, como por exemplo, quando pensam que têm de cuidar dos irmãos ou que na comunidade não têm com quem brincar. (4 ref^{as}). Esta questão foi demonstrada através dos cartões Dia de sol (2 ref^{as}) e Dia de sol e chuva (2 ref^{as}).
- Do *bem-estar* que demonstram sentir quando estão em casa (Dia de sol 1 ref^a)
- Da *ansiedade* que evidenciam relativamente ao terminar das aulas e consequentemente ao regresso a casa (Noite de verão 1 ref^a).

1.2.2 Como veem a comunidade (24 ref^{as})

Com a análise da atividade, percebemos que a comunidade é descrita como sendo um *Planeta distante* (10 ref^{as}); *Jardim maravilhoso* (6ref^{as}); um *Belo palácio* (4 ref^{as}); um *Castelo assombrado*; uma *Ilha perdida no oceano*⁶⁶; uma *Floresta encantada* e um *Paraíso* (1 ref^a cada). Contudo, cada opção de resposta é justificada de acordo com a casa onde cada jovem habita.

- *Cartão: Planeta distante* (10 ref^{as})

Quando a análise remete para a abordagem da comunidade enquanto planeta distante, torna-se importante referir a ausência de citação de um destes 10 jovens pois, por motivos de barulho não foi possível a sua transcrição.

- *À-vontade/Liberdade* (7 ref^{as})

Desta forma, quando nos debruçamos sobre este momento da atividade percebemos de imediato que as noções de *à-vontade* e *liberdade* foram referidas por um número significativo de jovens. Como se verifica nos seus discursos:

⁶⁶ Esta opção de resposta não foi previamente apresentada pelas professoras bibliotecárias, tendo surgido da total imaginação do(a) jovem que a mencionou. O mesmo se verifica para a opção Paraíso.

“Porque basta só **fechar a porta do meu quarto** que estou numa **terra maravilhosa**.” (I)

“Porque vou para as **minhas coisas, para o meu mundo**” (R)

“Porque quando chego a casa vou logo para o meu quarto, e **lá tem as minhas coisas, e lá sinto-me verdadeiramente eu**.” (P)

Para além de se verificar o gosto que estes(as) jovens têm pelo seu espaço, encontram-se justificações que salientam a *liberdade* que adquirem quando estão em casa. Como referem: “vou para o **meu mundo** e vou **fazer as coisas como eu gosto**.” (L). Este poder de escolha permite-lhes vivenciar situações que na escola não lhes é permitido na medida em que,

“quando eu vou para casa **posso pensar nas coisas como eu gosto**.” (O)

“no quarto, **faço aquilo que quero, divirto-me sozinha**.” (Q).

A ênfase sobre a liberdade é efetuada em contraponto com a liberdade limitada que têm na escola pois, como se verifica no discurso de um(a) jovem, a comunidade é “**longe da escola** e (...) quando **chego ao meu quarto** ponho-me a jogar playtation e **não me apetece fazer mais nada**.” (U)

- Tranquilidade/Alívio (2 ref^{as})

Posto isto, falta mencionar 2 citações que, seguindo a mesma lógica que todas as antes referidas, enfatizam mais expressamente a *tranquilidade* que encontram quando vão para casa:

“Porque é da maneira que **ninguém me chateia**.” (B)

“Porque não gosto que **ninguém me chateie** e porque **já não estou na escola**.” (T)

Mais uma vez a escola é utilizada por intermédio da comparação de modo a demonstrar que a presença em casa é muito mais satisfatória do que na escola.

- **Cartão: Jardim maravilhoso** (6 ref^{as})

- Satisfação (3 ref^{as})

Como se denota, em todas estas justificações está subjacente a *satisfação* dos(as) jovens pelo regresso a casa. No entanto, com a análise da atividade verifica-se que 3 justificações tornam evidente esta satisfação. Como declaram:

“**Gosto de estar em casa**.” (D e E)

“É a minha casa e eu gosto muito de lá” (C)

○ À-vontade/Liberdade (2 ref^{as})

Este agrado sobre a própria casa é fundamentado por um(a) jovem que diz:

“Porque em minha casa **tenho as minhas coisas**” (M)

É este sentimento de pertença que desencadeia um contraste de opiniões face à presença na escola e em casa. Sentir que estão no seu *mundo* com as suas coisas despoleta uma satisfação e preferência relativamente à casa. Por essa razão, denota-se uma ênfase sobre a liberdade que obtêm quando estão em casa. Esta é efetuada, mais uma vez, em contraponto com a liberdade limitada que têm na escola pois, como se verifica: “*Quando eu estou em casa posso fazer quase tudo que eu quero. Enquanto na escola não.*” (X).

○ Alívio (1 ref^a)

Para além disso, a escola foi ainda motivo para a comunidade ser encarada como um Jardim maravilhoso. Ao refletirem sobre o momento de sair da escola para regressar a casa, concluem que é satisfatório porque: “Porque **finalmente** vou para casa” (J). Denota-se que o alívio sentido pelo(a) jovem é espelho da vontade expressa de deixar a escola mas, pode colocar-se a questão de saber mais ao pormenor quais as reais justificações para desejar regressar a casa.

● **Cartão: Belo Palácio** (4 ref^{as})

A comunidade, mais especificamente a casa onde habitam, foi apresentada por 4 jovens como sendo um Belo palácio.

○ Satisfação (3 ref^{as})

Pelo que se percebe, a sua perceção advém da *satisfação* que detêm sobre as dimensões que a casa apresenta, ou simplesmente, pelo facto desta ser o seu espaço:

“Porque é a minha casa, o meu espaço.” (N)

“Porque a minha casa é **muito graaande**” (G)

“É muito **bom estar em casa.**” (Z)

Contudo, com base nestas citações apenas obtemos a informação de que gostam da sua casa e, dessa forma, apercebemo-nos mais uma vez da importância de se aprofundar o raciocínio dos(as) jovens.

- À-vontade (1 ref^a)

Associada a esta satisfação, surge o *à-vontade* que sentem quando estão em sua casa. Como se vai perceber com a citação, o(a) jovem manifesta a sua satisfação com referência ao sentimento de bem-estar no seu próprio mundo: “*Porque lá também é **parte do meu mundo** e estou com as pessoas que amo.*” (S)

- **Cartão: Floresta encantada** (1 ref^a)

- Satisfação

Este cartão foi escolhido somente por um(a) jovem que tinha a pretensão de demonstrar a *satisfação* que contém quando vai para casa. No entanto, volta a estar presente a questão da falta de pormenor da justificação dada pois, como se denota, não se obtêm as razões pelas quais o jovem exprime: “*é bom e eu gosto bue de estar lá.*” (F).

Considerando os objetivos do projeto “A nossa voz vale +”, esta questão torna-se crucial pois somente com as perspetivas bem detalhadas é que há a possibilidade de efetivamente os alcançar.

- **Cartão: Paraíso** (1 ref^a)

- Tranquilidade e Alívio

Quando a comunidade foi descrita como um Paraíso, percebe-se que: “*vou descansar, vou estar com a minha família.*” (K). Posto isto, obtém-se uma justificação fundamentada pela *tranquilidade* e *alívio* que adquirem quando chegam a sua casa. Para além disso, a família emerge no seu discurso como um complemento da satisfação obtida.

- **Cartão: Castelo assombrado e Ilha isolada no mar** (1 ref^a cada)

- Medo e Desorientação (1 ref^a cada)

Contudo, nem todos(as) os(as) jovens que deram o seu contributo neste momento da atividade apresentaram uma preferência por estar em casa. Desde logo, é mencionado por

um(a) jovem que a casa onde vive é como um Castelo assombrado porque: “*Porque (...), sozinho tenho medo porque começo a imaginar coisas.*” (A). O *medo* que advém dos momentos de solidão é, desta forma, a razão pela qual a sua perspectiva vai contra as opiniões anteriormente mencionadas.

Posto isto, falta referir o contributo de um(a) jovem que considera a sua comunidade/casa como uma Ilha isolada no mar. Também esta participação difere de todas as anteriormente referidas, uma vez que salienta os momentos de estudo efetuados em casa. Assim, a opção escolhida é justificada através da confusão e *desorientação* que, por vezes, é originada pelos estudos na medida em que: “*Quando eu estou a estudar perco-me.*” (W).

Em suma, quando a atividade implica selecionar cartões que melhor representem o olhar que os(as) jovens detêm sobre a sua comunidade, percebemos que a forma como veem a comunidade é extremamente positiva (20 ref^{as}). Apenas 2 jovens exprimem um olhar negativo acerca de sua casa, ou pelo *medo* que sentem quando estão sozinhos (Castelo assombrado) ou pela *desorientação* que emerge quando estudam (Ilha perdida no mar).

- Relativamente aos olhares positivos que surgem sobre a comunidade/casa, percebemos que se justificam pelo *à-vontade* e pela *liberdade* conquistadas em casa (10 ref^{as}) e expressas pelos cartões Planeta distante (7 ref^{as}); Jardim maravilhoso (2 ref^{as}) e Belo palácio (1 ref^a); pela consequente *satisfação* que revelam (Jardim maravilhoso [3 ref^{as}]; Belo palácio [2 ref^{as}] e Floresta encantada [1 ref^a]) e ainda pela *tranquilidade* e *alívio* que obtêm quando saem da escola e chegam a casa.

1.2.3 Meio de transporte (10 ref^{as})

Desde logo importa referir que um número significativo de jovens (16j) manteve o transporte selecionado para realizar o percurso casa-escola. Apenas 9⁶⁷ decidem selecionar um outro transporte de forma a exporem a insatisfação que sentem com a *duração da viagem* (7 ref^{as}), o *conforto* que desejam obter e/ou já têm no transporte habitual (2 ref^{as}), bem como, a *ansiedade* que apresentam por chegar a casa (1 ref^a).

Desta forma, surge o *Camelo* com 4 referências; as *Asas de um pássaro*; a *Carruagem*; o *Camelo a puxar a carroça*; o *Caracol* e a *Tartaruga* com apenas uma referência cada. Os

⁶⁷ Uma criança menciona dois tipos de transporte e por isso, as referências efetuadas divergem do número de jovens que participou.

três últimos tipos de transporte mencionados emergem da imaginação dos(as) próprios jovens, uma vez que não foram exemplos fornecidos pelas professoras bibliotecárias.

- **Cartão: *Camelo* (4 ref^{as})**

- *Duração da viagem* (3 ref^{as})

Quando o objetivo era expor o desagrado que sentem com a duração da viagem de regresso a casa, 3 jovens selecionam o Camelo como meio de transporte. Nas suas opiniões:

*“De camelo porque o meu pai e a minha mãe também demoram sempre e **vamos sempre devagar para casa.**”* (I)

“Demoro muito tempo.” (K)

*“Porque meu pai vai **muito devagar** e eu não gosto.”* (N)

É extremamente evidente a vontade que têm de regressar a casa. Tal, vai de encontro aos dados anteriormente anunciados face ao olhar que apresentam sobre a comunidade e ao estado de espírito de exibem quando pensam no regresso a casa após um dia de aulas.

- *Ansiedade* (1 ref^a)

Com base na citação: *“Parece que vou de camelo, porque estou **ansiosa** para chegar a casa e para falar com meus pais e isso...”* (P), a questão do tempo da viagem evidencia a *ansiedade* que sente por chegar a casa. Como se verifica, a vontade de chegar ao seu mundo, à sua família é de tal ordem significativa e ambicionada que, o tempo de viagem parece extenso. Por esta razão, considera que o Camelo é a hipótese de cartão que melhor exprime o seu pensamento.

- **Cartões: *Caracol; Tartaruga; Camelo a puxar uma carroça; Asas de um pássaro e Camelo* (1 ref^a cada)**

- *Duração da viagem* (4 ref^{as})

Ainda no que se refere à insatisfação com o tempo exigido para a realização da viagem até casa, surge a opinião de 4 jovens que evidenciam a pretensão de encurtar a duração do trajeto. Como se denota com a referência dos cartões Caracol, Tartaruga e Camelo a puxar uma carroça, respetivamente:

*“Eu trocava o camelo pelo caracol. Porque **demoro mais tempo** ir daqui à paragem do que da paragem até aqui.”* (G)

*“Porque vou **muito lento** para casa.”* (V)

“Porque eu vou de camioneta, e a camioneta **demora mil anos** a chegar lá...” (X)

Para além disso, verifica-se a opinião de um(a) jovem que vem reforçar esta ênfase sobre a insatisfação manifesta pois, como se percebe com o seu discurso, a aspiração de chegar rapidamente a casa é representada, inicialmente, pelo Pássaro e de seguida pela lentidão do Camelo: “*Um pássaro, porque quanto **mais depressa chegar a casa melhor**. Eu vou de camelo porque meu pai vai **muito devagar** para casa.*” (T).

Por conseguinte, a ânsia de regressar a casa, mostra ser um aspeto de extrema importância para estes(as) jovens.

- **Cartão: Carruagem** (1 ref^a)

- Conforto

A importância atribuída ao *conforto* da viagem emerge, ainda, na justificação de um(a) jovem que seleciona o meio de transporte Carruagem devido ao conforto que considera que esta oferece: “*Uma carruagem porque sinto-me mais **confortável**.*” (S)

É de notar que as referências apresentadas se resumem aos transportes utilizados pelos(as) jovens no seu dia a dia e, por essa razão, nota-se uma grande ênfase em torno da questão da duração da viagem.

Em suma, através deste momento da atividade percebemos que:

- Cerca de 16 jovens não opinam relativamente ao meio de transporte que gostariam de obter para realizar o trajeto escola-casa;
- A **duração da viagem** é mencionada por um conjunto de 7 jovens que recorrem aos cartões Camelo (3 ref^{as}); Asas de um pássaro; Caracol; Tartaruga e Camelo a puxar uma carroça (1 ref^a cada) de modo a enunciarem o desagrado que sentem com o tempo necessário para realizar o percurso até casa;
- O **conforto** obtido no transporte diário é um aspeto importante para 1 dos(as) jovens que deu o seu contributo neste momento da atividade através da escolha do cartão Carruagem;
- A **ansiedade** de chegar a casa é de tal ordem imensa que a viagem parece demorar mais tempo do que na realidade demora. Por isso, foi selecionado o cartão Camelo (1 ref^a).

Quadro 41 – Síntese das informações relativas ao meio de transporte

| 8º ano |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Duração da viagem</i> (7j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Camelo (3j) ✓ Cartão: Asas de um pássaro (1j) ✓ Cartão: Caracol (1j) ✓ Cartão: Tartaruga (1j) ✓ Cartão: Camelo a puxar uma carroça (1j) ▪ <i>Conforto</i> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Carruagem (1j) ▪ <i>Ansiedade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Camelo (1j) ▪ Mantêm o transporte selecionado para o percurso casa-escola (16j) |

1.2.4 Personagens (6 ref^{as})

Como referi anteriormente, os(as) jovens do 8º ano mostraram-se muito resistentes no início da atividade e, por essa razão, denota-se uma recusa de participação por parte de 19 jovens.

Contudo, importa referir a participação dos restantes 6 jovens. Destes 2 veem-se como **Princesa**; 2 como **Marinheiro**; 1 como **Lenhador** e 1 como **Professora**. Destas abordagens emergem 6 conceções que advêm das 6 participações obtidas.

- **Cartão: O marinheiro** (2 ref^{as})

- Descoberta e Descontração (1 ref^a cada)

O personagem Marinheiro foi selecionado por 2 jovens de forma a demonstrar a *descontração* que sentem na comunidade e as *descobertas* que vão realizando na comunidade:

“Ando a *passear*” (F)

“Estou sempre a *explorar novas coisas*” (B)

- **Cartão: Princesa** (2 ref^{as})

Quando o personagem escolhido foi a Princesa, as jovens demonstraram o apoio que encontram nos outros e a consciência das diferenças económicas que existem:

“Porque *todos me animam*” (X)

“Porque *tenho tudo*” (Z).

Quer isto dizer que o conceito de princesa é apresentado como *alguém* que detém tudo, seja a nível material ou sentimental.

- **Cartão: Professora** (1 ref^a)

- Ajuda

Neste seguimento, uma jovem revê-se como uma “Professora” e enuncia a *ajuda* que disponibiliza aos outros, tendo como base os conhecimentos que vai adquirindo na escola. Ao justificar a sua opinião refere que: “*há muita gente que sabe menos do que eu e eu tento ajudá-los com as coisas que eu aprendo aqui na escola*” (P). Com efeito, verifica-se que a jovem valoriza a sua presença na escola e reconhece as capacidades que detém a nível de conhecimentos.

- **Cartão: O lenhador** (1 ref^a)

Para terminar a análise sobre o modo como os(as) jovens se veem na comunidade falta referir o personagem Lenhador.

- Laços com os vizinhos

Este foi mencionado para expor a necessidade de estabelecer *laços com os vizinhos*. A metáfora utilizada implica reconhecer que o lenhador é alguém que tem de trabalhar para sobreviver e por isso, o(a) jovem revê-se nessa personagem na medida em que considera essencial “trabalhar” para estabelecer ligações com os vizinhos: “*Porque os lenhadores têm de... para sobreviver com o frio têm de cortar lenha, para se aquecerem. É como nós, temos de trabalhar para construir... [ligação com os vizinhos]*” (I).

Em suma, quando analisamos a atividade do 3º CEB, percebemos que dos 6 **Personagens** selecionados advêm 6 conceções:

- A descoberta e a descontração que sentem (Marinheiro 1 ref^a cada);
- A importância da relação com os outros (Lenhador 1 ref^a);

- A *solidariedade* para com os outros, através dos conhecimentos que são conquistados na escola (Professora 1 ref^a);
- O *apoio* que sentem nos *outros* e *consciência das capacidades económicas* que possibilitam ter tudo (Princesa 1 ref^a cada).

1.3. Análise global e comparativa das atividades

A análise comparativa vai debruçar-se apenas sobre o 2º e 3º CEB uma vez que estes realizaram a mesma atividade e o 1º CEB não abordou a dimensão *Comunidade*.

1.3.1 Estado de espírito (46 ref^{as})

Mais uma vez, as informações obtidas retratam o agrado que as crianças e jovens apresentam relativamente à sua comunidade e à sua casa. Assim, o aspeto mais significativo nas suas justificações remete para a liberdade e autonomia que adquirem quando se encontram no exterior da escola. Em ambos os ciclos, a escola foi mencionada para demonstrar a enorme satisfação que apresentam quando vão a caminho de casa.

Como se percebe com a análise de conteúdo parcelar, as crianças do 6ºano contrapõem a liberdade limitada que têm na escola com a liberdade ilimitada que contêm em casa. Já os(as) jovens do 8ºano referem o edifício escolar de modo a evidenciar o sentimento de liberdade que adquirem quando chega o final do dia pois, em casa, não são obrigados a fazer os TPC's naquele exato momento, nem têm de “aturar os professores chatos”.

O aconchego familiar é uma questão extremamente significativa na análise do 8ºano pois, grande parte dos(as) jovens justificam o seu estado de espírito através da satisfação que apresentam com a sua família. No 6º ano, apenas se verifica esta abordagem por parte de uma criança que expõe a vontade de regressar a casa através do agrado sobre o cuidar e conviver com os sobrinhos.

Posto isto, é de notar que em ambos os ciclos as fundamentações que reinam são positivas na medida em que a comunidade é encarada pela grande maioria dos participantes como um local agradável de estar. O entusiasmo com o regresso a casa é assim evidente nos discursos das crianças do 6ºano mas, apesar de não se verificar uma alusão direta sobre esta questão por parte dos(as) jovens, constata-se que, intrinsecamente, ela está presente.

Quadro 42 – Síntese das informações obtidas sobre o estado de espírito que apresentam na comunidade

| 6º ano | 8ºano |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas</u> (15c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bem-estar/Satisfação</i> (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (4c) • <i>Liberdade</i> (3c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (3c) • <i>Descanso</i> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (1c) ✓ Cartão: Um brilhante dia de outono (1c) • <i>Entusiasmo/Ansiedade</i> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (1c) ✓ Cartão: Um dia brilhante de outono (1c) • <i>Conforto</i> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (1c) ✓ Cartão: Um dia de primavera (1c) • <i>Controlo nas tarefas</i> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de primavera (2c) ▪ <u>Justificações de cariz negativo</u> (3c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desagrado</i> (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Uma noite escura e fria (1c) ✓ Cartão: Um dia de nevoeiro (1c) • <i>Tristeza</i> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Um dia de nevoeiro (1c) ▪ Não participou (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aconchego familiar</i> (12j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (8j) ✓ Cartão: Dia de verão (2j) ✓ Cartão: Dia de sol e chuva (1j) ✓ Cartão: Noite cheia de estrelas (1j) ✓ Cartão: Manhã de nevoeiro (1j) ▪ <i>Alívio/Descanso</i> (5j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (3j) ✓ Cartão: Dia de desespero (1j) ✓ Cartão: Noite cheia de estrelas (1j) ▪ <i>Liberdade/diversão</i> (5j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (3j) ✓ Cartão: Dia de verão (1j) ✓ Cartão: Brilhante dia de outono (1j) ▪ <i>Satisfação e/ou Insatisfação</i> (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (2j) ✓ Cartão: Dia de sol e chuva (2j) ▪ <i>Bem-estar em casa</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Dia de sol (1j) ▪ <i>Ansiedade</i> (1j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Noite de verão (1j) ▪ Não foi possível captar a justificação (1j) |

1.3.2 Como veem a comunidade (43 ref^{as})

Desde logo, verifica-se que ambos os ciclos de ensino apresentam informações de cariz mais positivo face à comunidade. No entanto é de salientar que a abordagem sobre o modo como veem a comunidade é realizada tendo como referência a própria casa onde habitam e não a comunidade em geral. Assim sendo, das informações obtidas verificamos que a liberdade; o bem-estar; o à-vontade e, consequentemente, a satisfação sobre a própria casa, são noções que estão presentes nos discursos das crianças do 2º ciclo e dos(as) jovens do 8ºano.

A liberdade que detêm para decidir o que vão realizar é apontada como um aspeto fulcral para ambos os ciclos, na medida em que é conjugada com a questão da diversão e das brincadeiras que podem realizar em casa.

Para além destes aspetos, nota-se um pensamento comum entre 6 crianças e 1 jovem quando referem o medo que sentem quando estão em casa. Em ambos os ciclos este sentimento advém dos momentos que se encontram sozinhos(as) em casa e, por essa razão, representam a sua habitação através de um “Castelo assombrado”.

Quadro 43 – Síntese das informações obtidas sobre o modo como veem a comunidade

| 6ºano | 8ºano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas</u> (15c) <ul style="list-style-type: none"> • À vontade/Bem-estar (6c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (5c) ✓ Ilha perdida (1c) • Diversão/Aventura (4c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante (2c) ✓ Cartão: Belo castelo (1c) ✓ Cartão: Alto mar (1c) • Liberdade (3c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (2c) ✓ Cartão: Jardim (1c) • Satisfação (2c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Belo castelo (1c) ▪ <u>Justificações negativas</u> (6c) <ul style="list-style-type: none"> • Medo/Solidão (6c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (6c) ▪ Não respondeu (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas</u> (20j) <ul style="list-style-type: none"> • À-vontade/Liberdade (10j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante (7j) ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (2j) ✓ Cartão: Belo castelo (1j) • Satisfação (6j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (3j) ✓ Cartão: Belo palácio (2j) ✓ Cartão: Floresta encantada (1j) • Tranquilidade/Alívio (4j) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Planeta distante (2j) ✓ Cartão: No paraíso (1j) ✓ Cartão: Jardim maravilhoso (1j) ▪ <u>Justificações negativas</u> (2j) <ul style="list-style-type: none"> • Medo <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Castelo assombrado (1j) • Confusão <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Ilha isolada no mar (1j) ▪ Não responde (1j) ▪ Não foi possível captar a sua justificação (1j) |

1.3.3 Personagens (24 ref^{as})

Se olharmos para as informações obtidas no 2º e 3º CEB percebemos de imediato que há uma diferença significativa em termos de participações. Enquanto no 2º CEB todas as crianças (com exceção de uma) participam e dão o seu contributo, no 3º ciclo as participações mostram ser residuais na medida em que apenas 5 jovens apresentam o personagem que consideram ser na comunidade.

Das participações efetuadas percebemos que a noção de à-vontade e responsabilidade foram apontadas pelos dois ciclos de ensino uma vez que ambos salientam o bem-estar que sentem na comunidade e, conseqüentemente, a descontração que lhe é associada, bem como a importância que o trabalho apresenta nesse meio. Por um lado, remetem este sentido de

responsabilidade para a ajuda que fornecem aos pais com os trabalhos de casa e, por outro, para a importância de *trabalharem* sobre a relação com os vizinhos. Desta forma, apesar de estar saliente a noção de responsabilidade nos dois ciclos de ensino, é importante referir que esta foi abordada de um modo diferente pelas crianças e jovens.

Quadro 44 – Síntese das informações obtidas através dos personagens selecionados para a comunidade

| 6º ano | 8º ano |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas</u> (17c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Liberdade</i> (6c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (6c) • <i>Autoperceção de reconhecimento</i> (5c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (3c) ✓ Cartão: Donzela (2c) • <i>À-vontade</i> (3c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Príncipe (1c) ✓ Cartão: Donzela (1c) ✓ Cartão: Marinheiro (1c) • <i>Satisfação</i> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Donzela (1c) • <i>Conquista relacional</i> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (1c) • <i>Sentido de responsabilidade</i> (1c) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (1c) ▪ <u>Justificações menos positivas</u> (2c) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Isolamento</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Extraterrestre (1c) • <i>Instabilidade</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Extraterrestre (1c) ▪ Não responde (1c) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Justificações positivas</u> (5j) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Descoberta</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (1j) • <i>Descontração</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Marinheiro (1j) • <i>Solidariedade/Ajuda</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Professora (1j) • <i>Apoio dos outros</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Princesa (1j) • <i>Laços com os vizinhos</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartão: Lenhador (1j) ▪ <u>Não responde</u> (19j) |

Em jeito de conclusão, é necessário salientar que a partir da abordagem do 3º CEB pouco se fica a saber sobre as particularidades da comunidade dos(as) jovens, uma vez que referem unicamente o gosto que têm em passear, em ajudar os outros e em construir laços de amizade com os vizinhos.

Em contrapartida, a participação das crianças do 2º ciclo mostra ser mais proveitosa na medida em que, das 20 crianças que compõe a turma, 19 deram o seu contributo na atividade. Neste ciclo de ensino, denota-se que a insatisfação sobre a comunidade está presente no discurso de apenas uma criança pois, todas as restantes mencionam a liberdade que têm, a

satisfação que sentem quando são reconhecidas pelos vizinhos, e o sentimento de bem-estar e à-vontade que apresentam.

IIIª Parte - Balanço final

Com as análises de conteúdo efetuadas percebe-se que a dimensão *Escola* e *Comunidade* não foram abordadas igualmente, pelos quatro ciclos de ensino integrados neste projeto “*A nossa voz vale +*”.

As razões para tal facto prendem-se, por um lado, com a diversidade de condições de infância em causa e a sua diferente idade e, por outro, com as diferentes dinâmicas utilizadas para a recolha de informações junto das crianças do JI, do 1º CEB e das dos 2º e 3º ciclos. De uma forma resumida, a sessão com as crianças do 1º ciclo seguiu uma ordem que tinha o intuito de familiarizar as crianças com o tema para que de seguida se realizasse a abordagem “*O que falta na escola*”. Desta forma, verifica-se o mesmo número de abordagens quando o momento da atividade implicou referir *os dias de cor que existem na escola* e o que consideram que *está em falta na escola*. Neste último momento da atividade constata-se que há um enfoque sobre as atitudes, o material da escola, bem como sobre o espaço exterior (cf. pt. 4.2.1). Já as atividades do 2º e 3º CEB permitiram que se denotasse a diferença de abordagem sobre a escola e a comunidade.

Após a análise parcelar e global das informações obtidas junto das crianças retém-se que:

- através da participação das crianças do JI se obtêm informações, essencialmente, sobre *o exterior da escola: o que tem na realidade e o que gostavam que tivesse*;
- as crianças do 1º CEB também cingiram o seu discurso à dimensão *Escola* e, no que se refere à elaboração das composições focam o seu discurso nos *espaços*, essencialmente no *espaço interior da escola*;
- nas turmas do 2º e 3º CEB, as crianças e jovens que participaram não referem unicamente a *Escola* mas salientam também a sua *Comunidade*. Nestes ciclos, a referência mais significativa, seja ao nível das composições como das atividades, remete para os *espaços*, designadamente ambos os ciclos focam a sua abordagem no *espaço interior da escola*.

Neste sentido, conclui-se que i) *todas as crianças e jovens referem a dimensão escola e todas e todos enfatizam a sua dimensão espacial*; ii) *apenas as crianças do JI se focalizam mais nos espaços exteriores*; iii) *as crianças do 1º e 2º CEB bem como os jovens do 3º CEB convergem a sua atenção para os espaços interiores da escola*.

No que se refere à dimensão *Comunidade*, o 6º ano fornece informações que permitem perceber quais os espaços a melhorar na comunidade e o 8º ano apresenta opiniões sobre os espaços que deviam ser construídos na comunidade.

De um modo sintetizado a *Comunidade* emerge, geralmente, através de justificações de cariz positivo que retratam a liberdade, o entusiasmo e a satisfação que as crianças e jovens sentem quando saem da escola para ir para casa.

Porém, é de notar que a escola foi também abordada positivamente mas, em comparação com a comunidade, as crianças e jovens demonstraram-se mais críticos face à realidade vivida na escola (liberdade limitada; regras; horários; responsabilidade de estudar, entre outros) (cf. pt. 1.1 – Iª Parte - dimensão 2).

Posto isto, importa referir que nem todos os objetivos do projeto “*A nossa voz vale +*” foram realizados pois, como era previsto um levantamento das imagens/necessidades/representações das crianças sobre os contextos onde interagem (escolas; casas; famílias; espaços públicos; etc) era imprescindível que *TODAS* as crianças e jovens integrados(as) neste projeto dessem o seu contributo sobre todos os aspetos anteriormente mencionados. Ora, como se procurou evidenciar, vários foram os momentos em que i) um número significativo de crianças e jovens não participou (como por exemplo na atividade dinâmica do 3º CEB quando mencionavam as Personagens na comunidade [19j] e na escola [13j] – IIª parte pt. 1.3.5 e 1.2.4); ii) é muito limitado o número de crianças e jovens que expressa a sua opinião (como por exemplo na atividade do 1º CEB quando referem o que tem o espaço interior [5c] e exterior [3c] – IIª parte pt 1.1.3 dimensão 1).

Acresce ainda o problema de, em muitos momentos, as respostas das crianças serem induzidas pelas intervenções das professoras (como por exemplo na atividade do 1º CEB quando referem quais os materiais escolares necessários e surge a hipótese do quadro interativo – IIª parte pt 1.1.2 dimensão 1) ou dessas respostas serem de carácter vago ou generalista (como por exemplo: “*sinto-me bem*” (F) (pt. 1.1.2 IIª parte – dimensão 2); “*Alguns colegas... [são piratas]*” (I) (IIª parte pt.1.2.2 dimensão 1).

Finalmente, há ainda a mencionar a questão do tempo e as opções metodológicas adotadas, no sentido em que se admite que qualquer uma das atividades realizada poderia ter logrado outras opiniões das crianças e jovens se se dispusesse de mais tempo para elas se poderem manifestar e se as mesmas pudessem ter sido complementadas com outros procedimentos de recolha de informações como por exemplo, realização de *focus group*. Como opção alternativa ou de complementaridade os *focus group*, enquanto técnica para obter as imagens e sonhos transformadores das crianças, justificam-se porque já Faulkner e Miell (1993 in Christensen et al, 2005) referem que as discussões de grupo com crianças são uma técnica importante que possibilita a exploração e o acesso a respostas mais aprofundadas sobre o que elas pensam e sentem. Admite-se assim que as crianças trabalham melhor quando formam par com o seu melhor amigo ou quando estão em grupo com os colegas: ao interagirem entre si o ambiente torna-se familiar e, como tal, propício para a participação voluntária, o que implicará um maior debate sobre as diversas opiniões que ali existentes. Outra das vantagens com o *focus group* apresenta advém de se considerar o grupo como unidade de análise, a partir da qual possível obter uma variedade de dados. No entanto, esta opção implicaria um maior dispêndio de tempo uma vez que quanto maior for a relação confiança estabelecida entre o adulto-investigador e as crianças e jovens mais as suas respostas serão confiáveis e compreensíveis os seus pontos de vista e, portanto, os resultados da análise da discussão em grupo serão mais produtivos. Neste sentido, poderia ser relevante ter-se tido a oportunidade de colocar as crianças e jovens numa outra posição para, entre elas, poderem discutir o que em sua opinião poderia ser mudado, melhorado e/ou mantido na escola e na comunidade.

Se este é um projeto que pretende dar voz às crianças tem de se efetivar esta pretensão rompendo com a visão tradicional que considera as crianças como incompetentes, incapazes de se apropriar dos espaços que a rodeiam e dependentes do adulto. Por esta razão, o meu papel enquanto estagiária de Ciências da Educação nos serviços educativos de uma autarquia implica não perder de vista o que é específico nem a este contexto profissional nem ao do mestrado - *Educação, Infância e Sociedade* -, vendo-me, por isso, entre a responsabilidade de procurar corresponder o mais adequadamente possível ao que me é pedido por parte da CM e a responsabilidade de adotar e manter uma postura epistemológica, metodológica e ética o mais informada, atenta e reflexiva possível para i) “escutar” as crianças através das várias formas de expressão que utilizam, de modo a apreender os seus significados e as suas perspetivas, e para ii) compreender as condições e os processos que afetam/possibilitam a participação das crianças.

Neste sentido, considero essencial salientar alguns pormenores que cativaram a minha atenção na concretização deste projeto, de forma a contribuir para futuras intervenções nos restantes agrupamentos do concelho:

i) tomar em consideração a diversidade de grupos etários e respetivas metodologias usadas, uma vez que daí emerge a questão dos resultados obtidos não poderem ser comparáveis entre si;

ii) ponderar a representatividade dos grupos estudados em função do género, pois o desigual número de raparigas e rapazes pode influenciar os resultados na medida em que ambos os grupos apresentam diferentes experiências e pretensões face à escola e comunidade;

iii) não dissociar as questões metodológicas das éticas. Ou seja, uma das principais preocupações a ter quando uma investigação e/ou intervenção inclui crianças e jovens consiste nas metodologias a empregar, sobretudo, quando o objetivo é que elas expressem a sua voz, possibilitando a sua participação. Isso significa, desde logo, estar vigilante em relação àquilo que tem sido a prática dominante dos adultos para conhecerem as crianças, como tem sido e é o caso do adultocentrismo⁶⁸. Estar à altura deste desafio implica assumir um olhar crítico e reflexivo sobre estas relações, sendo neste sentido que se torna útil a análise de alguns dos principais procedimentos de recolha de informações que ocorreram no âmbito do Projeto “*A nossa voz vale +*”⁶⁹.

Com efeito, é de salientar que na atualidade, continua-se a verificar uma exclusão das crianças no desenvolvimento e participação da sociedade; isto de uma forma subtil, pois apesar de serem criados espaços designados como locais de participação, na realidade, o que se verifica é que nesses espaços as opiniões e as vozes das crianças continuam, frequentemente, a não ser consideradas. Por esta razão, é essencial que na autarquia se desenvolva uma consciência crítica e reflexiva sobre estas questões de forma a que os direitos participativos das crianças e jovens se efetivem.

⁶⁸ Esta forma de conhecer as crianças indica que i) todas as informações acerca das suas vidas são adquiridas através do ponto de vista dos adultos que são responsáveis por elas e não a partir do que elas próprias dizem; ii) as crianças são percebidas “como incompetentes e incapazes de entender a ideia da pesquisa (...) ou ter uma voz no seu design (Christensen & Prout, 2002 cit in Ferreira & Rocha, 2010: 4); ou que iii) embora as crianças possam até ser vistas “como tendo interesses investidos nas pesquisas realizadas sobre elas, estes são transferidos para os adultos seus responsáveis.” (*idem*).

⁶⁹ Anexo I - Análise dos processos de recolha de informações junto das crianças.

Referências Bibliográficas

- ✦ Christensen, Pia & James, Allison (2005). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- ✦ Fernandes, Helena S. (2002). *Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas da Educação*. Braga: Edições APPACDM.
- ✦ Fernandes, Natália Soares (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, Minho, Portugal.
- ✦ Ferreira, Manuela & Rocha, Cristina (2010). *As crianças e a infância na Sociologia da Infância em Portugal – Contributo para uma análise da produção científica (1995-2005)* (doc de trabalho, no prelo).
- ✦ Heywood, Colin (2004). *Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- ✦ Mendes, Júlia & Ramalho, Angelina (2007). *Carta Educativa do Concelho de Valongo*. Valongo: Câmara Municipal de Valongo.
- ✦ Nogueira, Vânia Filipa Moreira (2009). *Participação: um direito declarado e (a)guardado – os direitos de participação da criança a partir das vozes das crianças e adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Anexo III

Síntese dos dados obtidos com as descrições dos desenhos das crianças do
Jardim de Infância

Descrição dos desenhos

| <u>Espaço Interior</u> | |
|------------------------------|-------|
| O que tem/ deve ter: | T crs |
| Coisas divertidas p/ brincar | 1 |
| Meninos estudar/brincar | 13 |

| <u>Espaço exterior</u> | |
|------------------------|-------|
| <u>Diversão:</u> | T crs |
| <u>Recreio:</u> | |
| Insufláveis | 1 |
| Escorrega | 6 |
| Baloços | 7 |
| Futebol | 1 |
| Basquetebol | 1 |
| Brincar | 1 |
| <u>Natureza:</u> | 1 |
| Borboletas | 1 |
| Passarinhos | 1 |
| Esquilinhos | 2 |
| Ninho | 1 |
| Relva | 2 |
| Flores | 5 |
| Árvores | 9 |
| Lua | 1 |
| Sol | 1 |

| <u>Escola Enquanto edifício</u> | T crs |
|---------------------------------|-------|
| Castelo com bandeira | 3 |
| Escola grande | 9 |
| Muitas Janelas | 9 |
| Porta | 2 |
| Nº da porta | 2 |
| Colorida | 11 |

Anexo IV

Síntese dos dados obtidos com a atividade do 1º CEB

♦ Análise da transcrição da atividade 1º CEB

| Crs. | Escola | | |
|----------|--|-----------------------------------|---|
| | <u>1. O que tem...</u> | <u>2. Os dias na escola</u> | <u>3. O que faz falta para ser Escola de Sonho</u> |
| A | ♦ É fixe. Porque tem muitos amigos. | Dia laranja Dia verde | ♦ Mudar o comportamento dos alunos. ♦ Eu aumentava a biblioteca para haver mais livros. |
| B | ♦ Tem um campo de futebol. | Dia laranja | Não refere nada |
| C | ♦ Uma biblioteca espetacular. ♦ Pneus pintados com muitas plantas. ♦ A professora é divertida. (...) quando nos portamos mal ela às vezes bate, mas é para o nosso bem. | Dia laranja Dia verde | ♦ Não poluí-la. ♦ O Campo de Futebol podia ser de relva. |
| D | ♦ Também tem computadores. ♦ Sem as empregadas, elas não nos podiam fazer favores e tínhamos de sermos nós sempre a fazer as coisas... ♦ Quando nós também temos verdes nos trabalhos, exercícios ortográficos... quem tiver 4 verdes ou mais, ao fim do mês também recebe ao fim do mês. (...) Gabamos 3 rebuçados. | Dia azul Dia verde | ♦ Ter uma pista dos cartings. ♦ Para nós limparmos [a escola], podíamos elaborar um jogo e assim era mais divertido. ♦ Construía mais salas... E uma sala própria para cada atividade. Para física, para plástica, ... ♦ Podíamos ter muito mais material [tubos de ensaio...] podíamos plantar mais árvores à volta do recreio. |
| E | ♦ A escola é divertida e nunca há tristeza. | Dia laranja | ♦ Podia haver um Aquashow. ♦ Podíamos ter uma piscina com ouro. Para comprar material para a escola. |
| F | ♦ Cesto de basquete. ♦ Quando nós nos magoamos e fazemos feridas, quem é que nos ia curar? Eram as empregadas ou éramos nós? | Dia laranja Dia azul | ♦ Ter uma montanha russa. ♦ Internet |
| G | ♦ Salas de aula. ♦ As funcionárias são simpáticas. Elas são amigas e se não houvesse empregadas nós tínhamos o nosso lugar na sala de | Dia azul Dia verde | ♦ Balizas ♦ Computador |

| | | | |
|----------|---|---|--|
| | aula todo sujo. | | |
| H | <p>♦ Tem quadro, mesas, cadeiras, e... quando vimos para a escola trazemos material.</p> <p>♦ A professora não bate, castiga. (...) às vezes marca vermelhos, mas está sempre a dizer para nós nos portamos bem. E mesmo assim, às vezes, quase todos os dias há um vermelho.</p> | <p>Dia roxo</p> <p>Dia azul</p> <p>Dia verde</p> | <p>♦ Podia ter... podia ser uma escola de talentos. Podia ter uma professora a dar aulas. A professora num intervalo a dar aulas, no outro termos aulas com outro professor para aprendermos a dançar e assim... ♦ Podíamos ter uma casa assombrada e uma casa de chocolate para comer (quando eu não tinha lanche ia à casa de chocolate.).</p> <p>♦ Podemos também fazer com que a professora fique contente e temos de nos agarrar mais aos livros para conseguirmos passar de ano.</p> |
| I | <p>♦ Temos aqui livros que nos ensinam muita coisa.</p> <p>♦ As empregadas são gentis, porque até hoje, por exemplo, teve água... e a dona X foi lá e limpou e o lixo saiu.</p> | <p>Dia roxo</p> <p>Dia verde</p> | <i>Não refere nada</i> |
| J | <i>Não referiram nada</i> | <p>Dia roxo</p> <p>Dia amarelo</p> <p>Dia verde</p> | <p>♦ Quando o relógio estava estragado e nós vínhamos cedo para a escola, devia ter uns sofás na sala para ainda dormir um bocadinho.</p> <p>♦ Era que nós reuníssemos todos num sítio e seguíssimos todos de camioneta para a escola. Era ir de carro até um sítio e depois apanhar a camioneta. E tinha de ter escrito: Escola A.</p> |
| K | | <p>Dia azul</p> <p>Dia verde</p> | <i>Não refere nada</i> |
| L | | Dia roxo | ♦ Deitar o lixo para o cesto. |
| M | ♦ A nossa professora é fixe. (...) Porque ensina. (...) Ela é amiga, porque quando nos portamos bem ela dá sempre alguma coisa ao fim do mês. | <p>Dia roxo</p> <p>Dia verde</p> | ♦ Ter uma máquina de fazer livros. |

| | | | |
|------------------------|-----------------------------|-------------------------|--|
| N ⁷⁰ | <i>Não referiram nada</i> | Dia roxo | ♦ Um esqueleto maior que conserve. |
| O | | Dia azul | <i>Não refere nada</i> |
| P | As funcionárias são gentis. | <i>Não participaram</i> | ♦ Limpar a escola. |
| Q | <i>Não referiram nada</i> | | ♦ Como na escola dos morangos...quando um professor vai embora temos logo outro. |
| Várias Crs. | | Dia vermelho | |

1. O que tem a escola/ Como é a escola

| <i>Aspetos apontados</i> | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | T |
|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Recursos humanos | <i>Amigos</i> | X | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Professores</i> | | | X | X | | | | X | | | | | X | | | | | 3 |
| | <i>Funcionárias</i> | | | | X | | X | X | | X | | | | | | | X | | 5 |
| | <i>Não referem nada</i> | | X | | | X | | | | | X | X | X | | X | X | | X | 8 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Espaço interior | <i>Biblioteca</i> | | | X | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Salas de aula</i> | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Material:</i> <i>Computadores; quadros;</i> <i>mesas; cadeiras; livros</i> | | | | X | | | | X | X | | | | | | | | | 3 |

⁷⁰ A cor laranja representa as crianças do sexo feminino.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | <i>Não referem nada</i> | X | X | | | X | X | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | 12 |
| <i>Espaço exterior</i> | <i>Campo de futebol</i> | | X | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Pneus pintados com plantas</i> | | | X | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Cesto de basquetebol</i> | | | | | | X | | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Não referem nada</i> | X | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 14 |

1.1. Recursos humanos

| <i>Professores...</i> | | <i>Funcionárias</i> | |
|-----------------------|---|---------------------|--|
| M | A nossa professora é fixe. (...) Porque ensina. (...) Ela é amiga, porque quando nos portamos bem ela dá sempre alguma coisa ao fim do mês. | G | São simpáticas. Elas são amigas e se não houvesse empregadas nós tínhamos o nosso lugar na sala de aula todo sujo. |
| C | Porque também é divertida. A professora quando nós nos portamos mal ela às vezes bate, mas é para o nosso bem. | P | São gentis. |
| H | Castiga. (...) A professora às vezes marca vermelhos, mas está sempre a dizer para nós nos portamos bem. E mesmo assim, às vezes, quase todos os dias há um vermelho. | D | Sem as empregadas, elas não nos podiam fazer favores e tínhamos de sermos nós sempre a fazer as coisas... |
| D | Quando nós também temos verdes nos trabalhos, exercícios ortográficos... quem tiver 4 verdes ou mais, ao fim do mês também recebe ao fim do mês. (...) Gabamos 3 reбуçados. | F | Quando nós nos magoamos e fazemos feridas, quem é que nos ia curar? Eram as empregadas ou éramos nós? |
| | | I | As empregadas são gentis, porque até hoje, por exemplo, teve água... e a dona X foi lá e limpou e o lixo saiu. |

2. Dias referidos pelas crianças

| Dias apontados | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | T |
|----------------------------|--------------------|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dias que existem na escola | Dia amarelo | | | | | | | | | | X | | | | | | | | 1 |
| | Dia cor-de-laranja | X | X | X | | X | X | | | | | | | | | | | | 5 |
| | Dia vermelho | Várias crs ao mesmo tempo | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Dia azul | | | | X | | X | X | X | | | X | | | | X | | | 6 |
| | Dia verde | X | | X | X | | | X | X | X | X | X | | X | | | | | 9 |
| | Dia roxo | | | | | | | | X | X | X | | X | X | X | | | | 6 |
| | Não referem nada | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | 2 |

2.1. Reportar os dias para a escola

| Crs. | Dias referidos | Explicação do dia referido | Poema |
|--------|----------------|---|--|
| A | Dia laranja | ♦ As pessoas ficam todas contentes | Outros são <u>cor de laranja</u> , Como o sumo, tão docinhos... Esses são dias bem cheios De brincar com os amiguinhos. |
| B | | ♦ Os dias laranjas costumam ser ao por do sol; ♦ Ter um prémio | |
| C | | ♦ Ter excelente. | |
| E | | ♦ Uma atividade | |
| F | | ♦ A diversão | |
| H | Dia Roxo | ♦ De chuva, de vento | Mas também há <u>dias roxos</u> Um pouco tristes, por vezes, Quando não correm tão bem, Quando acontecem revezes. |
| I | | ♦ É um dia de tristeza | |
| J | | ♦ E que nós empurramos e eles ficam magoados. | |
| L | | ♦ Um dia que um dos colegas se aleijaram; ♦ Um dia roxo é quando os da pré caem. | |
| M | | ♦ Um dia roxo, pode ser quando um amigo nosso vai embora para outra escola. | |
| N | | ♦ Quando os meninos se separam. E sabemos que nunca mais vamos ver o melhor amigo... | |
| Várias | Dia azul | ♦ Dias em que os colegas se portam mal | Por vezes vêm <u>dias azuis</u> Cheios de calma e de paz... Quando tudo está tranquilo E corre bem o que se faz... |
| O | | ♦ Cheio de calma e paz. | |
| D | | ♦ Quando há música. Quando estamos a estudar apetece-nos ouvir um bocado de música para acompanhar. | |
| G | | ♦ Tranquilos e sem luta. | |

| | | | |
|---------------|--|---|--|
| H | | ♦ Quando nós estamos na sombrinha de uma árvore a ler um livro. | |
| K | | ♦ Quando brincamos todos juntos. | |
| F | | ♦ E também quando nós tiramos excelentes é um dia azul. Nós estamos animados e sabemos que quando chegarmos a casa recebemos presentes... | |
| Várias | | ♦ Dias em que os colegas se portam bem | |

| | | | |
|---------------|--------------------------------------|---|---|
| J | <i>Dia amarelo</i> | ♦ Um dia com muito sol. | <i>Há dias que são <u>amarelos</u> Como o sol e como as flores... Nesses dias há alegria, Não há lágrimas, nem temores...</i> |
| K | <i>Dia verde Na escola</i> | ♦ No campo de futebol. | <i>Os <u>dias verdes</u> são cheios De criatividade e imaginação, Há projetos a nascer... E ideias até mais não!</i> |
| I | | ♦ Quando estamos a escrever. | |
| M | | ♦ No recreio, ou quando estamos a... pensar numa técnica para o futebol. | |
| A | | ♦ Quando trocamos ideias. | |
| C | | ♦ Quando pensamos em fazer estradas de areia para brincar com os carros... | |
| D | | ♦ Fazer pistas... | |
| J | | ♦ Quando vamos para o recreio e temos energia e vontade para correr... | |
| Várias | | ♦ Dias em que os colegas se portam bem | |
| G | <i>Dia verde na sala de aula</i> | ♦ Trabalhos de grupo. ♦ Um projeto é o plano nacional de leitura | |
| D | | ♦ Pesquisas | |
| H | | ♦ Quando a professora nos marca problemas... Quando a professora nos pede para compor um poema ou um texto... | |
| K | | ♦ Quando fazemos trabalhos manuais. | |
| Várias | <i>Dia vermelho</i> | ♦ Dias em que os colegas se portam mal | <i>Também há <u>dias vermelhos</u> Como sol, ao fim da tarde... Neles não há tempo para tudo, São cheios de atividade!</i> |
| P | <i>Não</i> | | |
| Q | <i>participaram</i> | | |

3. Para ser Escola de Sonho...

| Aspetos apontados | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | T |
|-------------------|----------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Transporte | Camioneta | | | | | | | | | | X | | | | | | | | 1 |
| Atitudes | Mudar comportamento alunos | X | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Não poluir a escola | | | X | X | | | | | | | | X | | | | X | | 4 |
| | Fazer a professora feliz | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 1 |
| | Não referem nada | | X | | | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | | X | 11 |
| Espaço interior | Aumentar a biblioteca | X | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Construir salas | | | | X | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Ser escola de talentos | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 1 |
| | Não referem nada | | X | X | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 14 |
| Material | Escolar | Tubos de ensaio... | | | X | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | Esqueleto maior que conserve | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| | | Piscina com ouro (para comprar material) | | | | X | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | Computadores | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| | | Internet | | | | | X | | | | | | | | | | | | 1 |
| | P/ espaço físico | Sofás para pôr na sala | | | | | | | | | X | | | | | | | | 1 |
| | | Máquina de fazer livros | | | | | | | | | | | | X | | | | | 1 |
| | | Não referem nada | X | X | X | | | | X | X | | X | X | | | X | X | X | 10 |
| | Espaço exterior | Geral | | | | X | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | Diversão | | | | X | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 1 |
| | Campo de futebol | Relva no campo | | | X | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | Balizas | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| | | Não referem nada | X | X | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 11 |

Anexo V

Síntese dos dados obtidos com a atividade do 2º CEB

Atividade com o 6º ano – Cartões

▪ Personagens [Escola e Comunidade]

1. Personagens mais/menos escolhidos pelas crianças

| Personagens escolhidos | | A ⁷¹ | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | T |
|------------------------|----------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Escola | Marinheiro | X | X | X | | | | X | | X | | | | | | X | X | | | X | X | 9 |
| | Lenhador | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | 2 |
| | Donzela | | | | | | X | | X | | | | X | X | | | | | | | | 4 |
| | Extraterrestre | | | | | | | | | | | X | | | X | | | | X | | | 3 |
| | Príncipe | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Não responde | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| Comunidade | Príncipe | | X | X | | | | | | X | X | X | | | | X | X | | X | X | X | 10 |
| | Donzela | | | | | X | X | | | | | | X | X | | | | | | | | 4 |
| | Lenhador | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| | Extraterrestre | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | 2 |
| | Marinheiro | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | 1 |
| | Não responde | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |

⁷¹ A cor azul representa as crianças do sexo masculino, e a cor- de-laranja representa as crianças do sexo feminino.

2. Personagens por criança

| | <i>Personagens escolhidos em relação à</i> | |
|-------------|--|-------------------|
| <i>Crs.</i> | <i>Escola</i> | <i>Comunidade</i> |
| A | Marinheiro | Lenhador |
| B | | Príncipe |
| C | | Príncipe |
| D | Príncipe | Lenhador |
| E | Lenhador | Donzela |
| F | Donzela | Donzela |
| G | Marinheiro | Extraterrestre |
| H | Donzela | |
| I | Marinheiro | Príncipe |
| J | Lenhador | |
| K | Extraterrestre | |
| L | Donzela | Donzela |
| M | Donzela | Donzela |
| N | Extraterrestre | Marinheiro |
| O | Marinheiro | Príncipe |
| P | Marinheiro | |
| Q | Não responde | |
| R | Extraterrestre | Príncipe |
| S | Marinheiro | |
| T | Marinheiro | |

3. Personagens escolhidos em relação à escola e justificação das crianças

| <i>Personagem</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|-----------------------|---|--|----------|
| <i>Marinheiro</i> | Marinheiro está no mar e cada vez que nós vamos passando de classes , o mar fica mais forte (mais difícil) (A) | Conquista/ aumento das Dificuldades | 1 |
| | O marinheiro aprende coisas e nós também aprendemos. (B) | Aprendizagem | 1 |
| | Quando estamos no mar não sabemos o que é que vem. E na escola não sabemos o que vamos aprender . (C) | Incerteza/Dúvida | 1 |
| | Tal como um marinheiro muitas vezes no mar tem dificuldades , na escola é igual (G) | Dificuldade | 1 |
| | Não sabe o que vai fazer, tem dificuldades e é o mesmo que eu (I) | Dificuldade/Incerteza | 1 |
| | O marinheiro dedica a sua vida ao mar e eu dedico a minha vida à escola (O) | Funções sociais, ser aluno | 1 |
| | O marinheiro quando está no mar está muito concentrado nas ondas [livros] (P) | Concentração na escola | 1 |
| | Um marinheiro está sempre a aprender coisas novas (S) | Aprendizagem | 1 |
| | Quando chegou à escola não conhecia nada nem ninguém [Um marinheiro quando enfrenta o mar não sabe o que vai encontrar] (T) | Incerteza | 1 |
| <i>Príncipe</i> | Quando vim para a escola quase toda a gente me conhecia . (D) | Autoperceção de reconhecimento | 1 |
| <i>Lenhador</i> | Trabalho (E) Porque trabalha muito (J) | Escola enquanto espaço de trabalho | 2 |
| <i>Donzela</i> | Porque me sinto bem (F) Sinto-me à vontade na escola e parece que estou em casa (H) | Bem-estar | 2 |
| | Quando cheguei à escola muita gente me conhecia (L) | Autoperceção de reconhecimento | 1 |
| | Quando cheguei [escola] tinha primas, tinha amigas do nono e do sexto, e adaptei-me bem à escola (M) | Importância das relações prévias entre pares para uma fácil adaptação | 1 |
| <i>Extraterrestre</i> | Cada viagem que faça é um ano na escola (K) | Evolução de ciclos de ensino | 1 |
| | Tenho uma maneira estranha de ser e também conheço coisas um bocadinho bizarras. [integrar-se foi difícil] (N) | Autorreconhecimento de si como ser diferente dos outros /Singularidade | 2 |
| | É diferente dos outros (R) | | |
| <i>Não responde</i> | (Q) | | 1 |

4. Personagens escolhidos em relação à **comunidade** e justificação das crianças

| <i>Personagem</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|-----------------------|--|--|----------|
| <i>Lenhador</i> | Porque em casa temos que ajudar os pais (...) e para a escola temos de trabalhar muito para um dia sermos... termos uma profissão muito boa (A) | Sentido de responsabilidade/ imp. da escola para a mobilidade social | 1 |
| | Porque cada pedaço de madeira é uma pessoa nova que eu conheço (D) | Conquista relacional | 1 |
| <i>Príncipe</i> | Quando estou em casa posso jogar (B) | Liberdade Individual e ilimitada | 6 |
| | Quando estou lá fora eu estou à vontade e posso fazer tudo o que quero (C) | | |
| | Porque quando estou fora da escola, em casa estou sempre a andar de bicicleta, ver televisão, a dormir, e também vou conversar com os meus colegas (I) | | |
| | Porque em casa faço tudo o que quero (J) | | |
| | Em casa posso fazer o que quiser e não sou obrigado a estudar (K) | Autoperceção de reconhecimento/ Popularidade | 3 |
| | Lá fora é diferente de cá dentro. Lá fora podemos fazer coisas que não podemos fazer cá dentro (R) | | |
| <i>Donzela</i> | Quando ando na rua toda a gente me conhece e fala comigo (O) | À-vontade | 1 |
| | Lá na minha rua toda a gente me conhece (P) | | |
| | Porque quando vou ao café, quando estou em casa da minha avó, quando ando na rua quase todas as pessoas, a maior parte fala comigo (S) | Autoperceção de reconhecimento/ Popularidade | 2 |
| | Porque estou muito mais à vontade (T) | | |
| <i>Extraterrestre</i> | Porque toda a gente me conhece (E) | Satisfação | 1 |
| | Quando saio de casa vou ao café do meu pai e maior parte da gente me conhece (L) | | |
| | Sinto-me bem (F) | À-vontade | 1 |
| <i>Marinheiro</i> | Porque o meu avô é lavrador e vai muitas pessoas lá buscar vinho e então eu também estou habituada com eles (M) | Consciência do desempenho de papéis sociais que conduzem a K diferenciados em função dos contextos/ Isolamento | 1 |
| | Porque eu cá na escola sou totalmente diferente de lá. Eu isolo-me muito (...) simplesmente não falo muito (G) | | |
| <i>N/R</i> | Porque num momento eu estou com uma atitude e noutro momento estou com outra em casa. Às vezes chateio-me com as minhas tias e depois passado um bocado já não estou chateada com as minhas tias. (H) | Autoconsciência de Instabilidade | 1 |
| | Porque um marinheiro gosta do mar e está habituado ao mar e é como eu me sinto na minha localidade. (N) | À-vontade | 1 |
| | (Q) | | 1 |

Como veem a escola [Escola interior/ Escola exterior]

1. Espaços mais/menos escolhidos pelas crianças

| Espaços escolhidos | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | T |
|--------------------|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Escola Interior | <i>Floresta grande</i> | X | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 2 |
| | <i>Densa floresta</i> | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Belo castelo</i> | | | X | | | X | | X | | | | | | | | X | | X | X | | 6 |
| | <i>Ilha perdida no meio do mar</i> | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Castelo assombrado</i> | | | | | X | | X | | X | X | X | X | | X | X | | | | | X | 9 |
| | <i>Alta montanha</i> | | | | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | 2 |
| | <i>N/R</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escola Exterior | <i>Planeta distante</i> | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| | <i>Castelo assombrado</i> | | | X | | X | | X | X | | | | | X | | | X | | | | | 6 |
| | <i>Floresta assombrada</i> | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | 1 |
| | <i>Bela planície verdejante</i> | | | | X | | | | | X | | X | | | | | | | | X | | 4 |
| | <i>Belo castelo/palácio</i> | | | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | X | 4 |
| | <i>Mar alto</i> | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Alta montanha</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | 1 |
| | <i>N/R</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |

2. Espaços por criança

| Crs. | <i>Espaços escolhidos em relação à Escola</i> | |
|------|---|--------------------------|
| | <i>Interior</i> | <i>Exterior</i> |
| A | Floresta grande | Planeta distante |
| B | Densa floresta | |
| C | Belo castelo | Castelo assombrado |
| D | Ilha perdida no meio do mar | Bela planície verdejante |
| E | Castelo assombrado | Castelo assombrado |
| F | Belo castelo | Belo castelo/palácio |
| G | Castelo assombrado | Castelo assombrado |
| H | Belo castelo | |
| I | Castelo assombrado | Bela planície verdejante |
| J | | Mar alto |
| K | Floresta grande/ Castelo assombrado | Bela planície verdejante |
| L | Castelo assombrado | Belo castelo/palácio |
| M | Alta montanha | Castelo assombrado |
| N | Castelo assombrado / Alta montanha | Floresta assombrada |
| O | Castelo assombrado | Belo castelo/palácio |
| P | Belo castelo | Castelo assombrado |
| Q | Não responde | |
| R | Belo castelo | Alta montanha |
| S | Belo castelo | Bela planície verdejante |
| T | Castelo assombrado | Belo castelo/palácio |

3. Espaços escolhidos em relação à **escola interior** e sua justificação

| <i>Espaços escolhidos</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|----------|
| <i>Floresta grande</i> | Porque facilmente perdemo-nos . (A); (K) | Desorientação | 2 |
| <i>Densa floresta</i> | Porque é grande (B) | Dimensões da escola | 1 |
| <i>Belo castelo</i> | Porque nós por dentro podemos sentir à vontade . (C) | À-vontade | 1 |
| | Dentro sinto-me bem (F) | Bem-estar | 1 |
| | Porque eu gosto de cá dentro e tem sítios onde nós podemos estar em silêncio e tem coisas que eu gosto. (H) | Satisfação | 1 |
| | Por dentro vivemos aventuras e estamos bem (P) | Aventura/Bem-estar | 1 |
| | Porque eu não gosto da outra escola onde vamos almoçar. (R) | Comparação de escolas/ desagrado | |
| | Por dentro também é grande e espaços em condições . (S) | Satisfação | 1 |
| <i>Ilha perdida no meio do mar</i> | Porque quando chegamos à escola não sabemos onde são as salas . (D) | Desorientação | 1 |
| <i>Castelo assombrado</i> | Pela dificuldade (K) | Dificuldade | 2 |
| | Porque os números e as letras parecem uma dificuldade . (T) | | |
| | Porque eu muitas vezes começo a imaginar coisas (E) | ----- | 1 |
| | Porque eu tenho de ir às disciplinas e penso que vai ser uma seca (N) | Obrigação/Desanimo | 2 |
| | Porque dentro temos de obedecer aos professores e temos de estudar . (L) | Regras | |
| | Num castelo assombrado nós temos sempre um lado que diz: vai-te embora e outro que diz: continua. (G) | Dúvida/Incerteza | 1 |
| | Porque a matemática assusta . (I) | Medo | 1 |
| <i>Alta montanha</i> | Porque eu não gosto das aulas. (J) | Insatisfação/Desagrado | 2 |
| | Por dentro nós temos de estudar e isso nós não gostamos . (O) | | |
| | Porque, tipo 5º e 6º é uma montanha, o meu ano é a chegada ao alto da montanha . (M) | Evolução na aprendizagem | 1 |
| <i>N/R</i> | Vou aprendendo coisas novas e vai-se tornando mais difícil . (N) | Evolução conhecimento/ Dificuldade | 1 |
| | (Q) | Envergonhado/Pouco à vontade | 1 |

4. Espaços escolhidos em relação à **escola exterior** e sua justificação

| <i>Espaços escolhidos</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|---------------------------------|---|---------------------------------|----------|
| <i>Planeta distante</i> | Porque quando estamos a brincar estamos nas nuvens (A) | Liberdade | 1 |
| <i>Castelo assombrado</i> | Porque cá fora pode-nos acontecer alguma coisa . (C) Lá fora é um castelo assombrado porque às vezes nas brincadeiras caímos e nos castelos assustamo-nos . (P) Porque lá fora nós caímos e parece que está alguém nos a fazer mal . (M) | Medo/ Receio | 3 |
| | Porque eu muitas vezes começo a imaginar coisas (E) | ----- | |
| | Lá fora sinto porque há muitas espécies de pessoas (G) | Desconfiança do outro | 1 |
| | Porque tem muitas coisas novas e quando entramos na escola há coisas que dias a dias nós vamos descobrindo . E quando entramos num castelo nós não sabemos o que nos espera . (H) | Descoberta/Incerteza, surpresa | 1 |
| | | | |
| Floresta assombrada | Porque tem muitas espécies de animais e aqui também temos muitos tipos de pessoas (N) | Diversidade | 1 |
| <i>Bela planície verdejante</i> | Porque tem muitas verduras . (D) | Perceção da natureza | 1 |
| | Porque acho bonita a paisagem (I) | Satisfação | 1 |
| | Lá fora podemos fazer o que nós quisermos (K) | Liberdade | 1 |
| | Porque o recreio é grande, cumprido e tem espaço suficiente . (S) | Satisfação com o recreio | 1 |
| <i>Belo castelo</i> | Dentro sinto-me bem . E por fora também... (F) | Bem-estar na escola | 1 |
| | Fora podemos brincar . (L) | Liberdade | 2 |
| | Por fora podemos brincar à vontade sem que nos chateie (O) | | |
| | O recreio é o palácio encantado pela aventura (T) | Aventura | 1 |
| <i>Mar alto</i> | Porque a gente perde-se a brincar (J) | Distração/Diversão | 1 |
| <i>Alta montanha</i> | Nós temos de subir e descer algumas montanhas (espaços). (R) | Dimensões do espaço | 1 |
| <i>N/R</i> | Prof.: Não gosta da escola (Q); Não sei (B) | Envergonhado Pouco à vontade | 2 |

▪ Como veem a comunidade

1. Espaços mais/menos escolhidos pelos jovens

| Espaços escolhidos | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | T |
|--------------------|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Comunidade | Castelo assombrado | X | | | | X | | X | | X | | X | | X | | | X | | | | | 7 |
| | Um belo castelo | | X | X | X | X | X | | | | | | X | X | | X | | | X | | | 9 |
| | Planeta distante | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | 2 |
| | Alto mar | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| | Bela floresta | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | 1 |
| | Jardim | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | 1 |
| | Ilha perdida | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | X | | 2 |
| | Não responde | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |

2. Espaços por criança

| <i>Espaços escolhidos em relação à Comunidade</i> |
|--|
| Castelo assombrado (A, I, K, P, E, G) |
| Um belo castelo (B, C, D) |
| Um belo castelo (F, L, O, R) |
| Planeta distante (H) |
| Alto mar (J) |
| Castelo assombrado/ Um belo castelo/ Bela floresta (M) |
| Planeta distante/ Ilha perdida (N) |
| Jardim (S) |
| Ilha perdida (T) |
| Não respondeu (Q) |

3. Espaços escolhidos em relação à **comunidade** e sua justificação

| <i>Espaços escolhidos</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|---------------------------|--|---------------------------------|----------|
| <i>Castelo assombrado</i> | Porque em minha casa, sozinho tenho medo porque começo a imaginar coisas. (A) | Isolamento Solidão/Medo | 2 |
| | Porque a minha casa é no meio do monte e eu só vou para lá à noite. Estou sozinho em casa e às vezes fico com medo , mas raramente. (K) | | |
| | Porque a minha casa é mais um casarão e... tem as tais partes misteriosas (E) | Medo | 2 |
| | Porque a minha casa é muito tranquila e eu estou sempre no escuro . (I) | | |
| | Tipo a casa parece um filme de terror. Porque está sempre vazia . A família mora em cima, aos berros. (G) | Isolamento/ Desagrado | 1 |
| | Porque foi lá que a minha avó morreu . [A casa do meu avô da parte da minha mãe] (M) | Medo/Desconforto | 1 |
| | Toda a minha casa é grande e é fácil eu perder-me . (P) | Dimensões da casa | 1 |
| <i>Um belo castelo</i> | Porque eu gosto de estar em casa (B) | Satisfação | 2 |
| | Porque a minha casa é mais um casarão e... (E) | | |
| | Porque quando estou em casa sinto-me à vontade (C); (D); (L) | À vontade | 3 |
| | Sinto-me bem (F) | Bem-estar | 1 |
| | Porque é muito divertido, tem muitos sítios divertidos . [O meu apartamento] (M) | Diversão | 1 |
| | Sinto-me à vontade sempre a jogar computador ... (O) | À-vontade/Liberdade | 1 |
| | Posso fazer aquilo que eu quero (R) | Liberdade | 1 |
| <i>Planeta distante</i> | Porque em casa eu faço coisas muito bizarras. Coisas diferentes ... (H) | Aventura/Diferença | 1 |
| | Porque fazemos muitas brincadeiras ... [Na casa da avó] (N) | Diversão | 1 |
| <i>Alto mar</i> | Porque a minha mãe às vezes chama por mim e eu continuo a jogar futebol. O marinheiro perde-se em alto mar e eu perco-me na brincadeira . (J) | Distração | 1 |
| <i>Bela floresta</i> | Porque tem muitos animais. [A casa do meu avô por parte de meu pai] (M) | ----- | 1 |
| <i>Jardim</i> | Porque posso passear à vontade . (S) | Liberdade | 1 |
| <i>Ilha perdida</i> | Porque eu tenho a sorte de ter muitas coisas e até me perco em coisas que vou fazer . [Na minha casa] (N) | Vastidão de adquiridos | 1 |
| | Porque esqueço-me dos problemas lá. (T) | Descontração | 1 |
| <i>N/R</i> | (Q) | Envergonhado Pouco à vontade | 1 |

▪ **Estado de espírito** [quando vão para a Escola e Comunidade]

1. Dias mais/menos escolhidos pelos jovens

| Dias escolhidos | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | T |
|-----------------|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Escola | <i>Um dia brilhante de outono</i> | X | | | X | | X | | | X | | | | X | | | | | X | | | 6 |
| | <i>Uma noite escura e fria</i> | | X | | | X | | X | | | | X | X | | | | X | | | | | 6 |
| | <i>Um dia de nevoeiro</i> | | | X | | | | | | | X | | | | X | X | | | | X | X | 6 |
| | <i>Um certo dia de primavera</i> | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | 2 |
| | <i>Não responde</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comunidade | <i>Uma noite escura e fria</i> | X | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| | <i>Um dia de primavera</i> | | | X | X | X | X | | X | | | X | X | X | | X | X | | X | X | X | 13 |
| | <i>Um dia de nevoeiro</i> | | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | 2 |
| | <i>Um dia de outono</i> | | | | | | | | | | X | | | | X | | | | | | | 2 |
| | <i>Não responde</i> | | X | | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | 3 |

2. Dias por criança

| Crs. | Dias escolhidos em relação à | |
|------|---|--|
| | Escola | Comunidade |
| A | Um dia brilhante de outono | Uma noite escura e fria |
| B | Uma noite escura e fria | Não respondeu |
| C | Um dia de nevoeiro | Um dia de primavera |
| D | Um dia brilhante de outono | |
| E | Uma noite escura e fria | Uma noite escura e fria/ Um dia de primavera |
| F | Um dia brilhante de outono | Um dia de primavera |
| G | Uma noite escura e fria | Não respondeu |
| H | Um certo dia de primavera | Um dia de primavera/ Um dia de nevoeiro |
| I | Um dia brilhante de outono | Um dia de nevoeiro |
| J | Um dia de nevoeiro | Um dia de outono |
| K | Uma noite escura e fria | Um dia de primavera |
| L | Uma noite escura e fria | |
| M | Um dia brilhante de outono | |
| N | Um dia de nevoeiro/ Um certo dia de primavera | Um dia de outono |
| O | Um dia de nevoeiro | Um dia de primavera |
| P | Uma noite escura e fria | |
| Q | Não respondeu | |
| R | Um dia brilhante de outono | Um dia de primavera |
| S | Um dia de nevoeiro | |
| T | Um dia de nevoeiro | |

3. Dias escolhidos em relação à **escola** e sua justificação

| <i>Dias escolhido</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|-----------------------------------|--|----------------------------------|----------|
| <i>Um dia brilhante de outono</i> | Porque cada folha que cai das árvores, cada livro que nós aprendemos (A) | Evolução na aprendizagem | 4 |
| | Porque cada folha que caia é uma página do livro que nós estudamos . (D) | | |
| | Cada coisa que cai de uma árvore é uma coisa que estamos a aprender na escola . (I) | | |
| | Porque nós estamos de manhã é frio e quando chega à tarde já está calor. Quando de manhã estamos a aprender uma coisa, de tarde já estamos a aprender outra (R) | | |
| <i>Uma noite escura e fria</i> | Porque quando chego à escola... sinto-me bem (F) | Bem-estar | 1 |
| | Porque antes de vir para a escola estou com os amigos e brinco e estou sempre com um sorriso na cara (M) | Diversão | 1 |
| | Porque nunca quero sair da cama (B) | Preguiça | 3 |
| | Porque venho todos os dias cheia de sono para a escola (E) | | |
| <i>Um dia de nevoeiro</i> | Porque às vezes não me apetece vir para a escola e às vezes apetece dormir (P) | Superação | 1 |
| | Porque parece que tenho de combater aquela cena de me isolar . (G) | | |
| | Nunca quero vir para a escola. (K) | Recusa da escola | 2 |
| | Porque eu não gosto de vir para a escola (L) | | |
| | Porque quando eu me levanto quero ir sempre para a cama para estar quentinho. (C) | Preguiça/Conforto | 4 |
| <i>Um certo dia de primavera</i> | Porque quando estou em minha casa nunca me apetece sair da cama (O) | | |
| | Porque quando estou na cama não me apetece sair e parece que estou a sonhar... (S) | | |
| | Porque nem sempre eu quero vir para a escola (J) | Descoberta/desânimo inicial | 1 |
| <i>Um certo dia de primavera</i> | Manhã de nevoeiro [antes de descobrir] os lados positivos da escola. (N) | | |
| | Porque nunca sei o que vai acontecer. (T) | | |
| <i>Um certo dia de primavera</i> | Na primavera aparecem as flores e assim, e eu fico contente de vir para a escola (H) | Motivada com a ida para a escola | 1 |
| | Dia de primavera quando descubro os lados positivos da escola. Porque à medida que vou aprendendo vou semeando uma flor . (N) | Evolução na aprendizagem | 1 |
| <i>N/R</i> | (Q) | Envergonhado Pouco à vontade | 1 |

4. Dias escolhidos em relação à **comunidade** e sua justificação

| <i>Dias escolhido</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|-----------------------------------|---|---------------------------------|----------|
| <i>Uma noite escura e fria</i> | Porque quando vou para casa não tenho ninguém com quem brincar (A) | Desagrado | 1 |
| | Porque eu muitas vezes estou em casa e apetece-me estudar então meto-me na cama, ligo o ar condicionado e estudo na cama. (E) | Conforto | 1 |
| <i>Um dia de primavera</i> | Porque quando saio da escola não dá preguiça para sair e quero sair da escola... (C) | Entusiasmo | 1 |
| | Já não tenho que fazer coisas que não quero... (K) | Liberdade | 3 |
| | Quando vou para casa posso jogar o que eu quiser, comer o que eu quiser... (D) | | |
| | Porque quando saio da escola já estava farto da escola e quando saio já estou livre... (O) | Prazer pelo cuidar de animais | 2 |
| | Há dias que vou com a minha avó e... cuido dos animais (E) | | |
| | Porque eu à sexta, às vezes, posso ir com meu pai ver os animais do meu avô e dá-me prazer olhar para eles (M) | Bem-estar Satisfação | 2 |
| | Sinto-me bem. (F) | | |
| | Primavera porque eu tenho o meu sobrinho e gosto muito dele e estou sempre com ele (H) | À-vontade/Conforto | 1 |
| | Porque em casa sinto-me mais à vontade e mais confortável (L) | | |
| | Porque quando eu saio da escola e vou para casa eu sinto-me como se estivesse na primavera (P) | ----- | 1 |
| <i>Um dia de nevoeiro</i> | Quando nós vimos para a escola está frio e quando vamos para casa está calor. Porque já não tenho aulas... (R) | Alívio | 1 |
| | Porque quando chego a casa faço o que já estava a prever (S) | Controlo nas suas tarefas | 2 |
| <i>Um dia brilhante de outono</i> | Porque já faço alguma ideia do que vou fazer (T) | | |
| | Porque no nevoeiro não tenho muita gente para brincar em casa (H) | Desagrado | 1 |
| <i>Um dia brilhante de outono</i> | Quando eu saio da escola fico triste. Prefiro estar na escola do que me casa. (I) | Tristeza | 1 |
| | Porque cada folha que cai, mais eu desejo estar em casa (J) | Ansiedade | 1 |
| <i>N/R</i> | Porque cada folha que cai das árvores é uma tarefa que eu tenho de fazer e depois...a parte brilhante é que posso descansar e ir às minhas atividades fora da escola. (N) | Responsabilidade Descanso | 1 |
| | (B, G) | Envergonhado Pouco à vontade | 3 |
| | (Q) | | |

▪ **Meio de transporte** [quando vão para a Escola]

1. Meios de transporte mais/menos escolhidos pelas crianças

| Meio de transporte escolhido | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | T |
|------------------------------|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Escola | Cavalo branco | | X | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | 2 |
| | Um pássaro | | | | X | | | | X | | | | X | | X | | | | | | | 4 |
| | Uma carruagem | | | X | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| | Um camelo | X | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | 2 |
| | Um Ferrari ⁷² | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Carroça | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| | Bicicleta | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | 1 |
| | Avião-a-jato | | | | | | | | | | | X | | X | | | | | | | | 2 |
| | Uma jangada | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | 1 |
| | Um peixe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | 1 |
| | Não responde | | | | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | 2 |

2. Meio de transporte por criança

| <i>Meios de transporte escolhidos em relação à Escola</i> |
|---|
| Um camelo (A, R) |
| Cavalo branco (B, O) |
| Uma carruagem (C, E, F) |
| Um pássaro (D, H, L, N) |
| Não respondeu (G, Q) |
| Um Ferrari (I) |
| Carroça (J) |
| Avião-a-jato (K); Avião (M) |
| Bicicleta (P) |
| Uma jangada (S) |
| Um peixe (T) |

⁷² As palavras sublinhadas a verde consistem em opções de resposta que não foram previamente fornecidas pelas professoras bibliotecárias.

3. Meios de transporte escolhidos para ir para a **escola** e justificação das crianças

| <i>Meio de transporte escolhido</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|-------------------------------------|--|-------------------------------|----------|
| <i>Cavalo branco</i> | Gosto de vir rápido . [Na realidade vem a pé] (B) | Rapidez | 1 |
| | Porque ele é muito rápido e eu gosto de chegar à escola rápido para brincar com os amigos... (O) | Rapidez/ diversão com amigos | 1 |
| <i>Um pássaro</i> | Porque um pássaro está descontraído quando voa e eu quando vou no carro vou descontraído. (D) | Descontração | 1 |
| | Porque um pássaro voa rápido e eu gosto de chegar rápido à escola. (H) | Rapidez | 1 |
| | Porque gosto de chegar mais cedo à escola para brincar com os meus colegas. (L) | Rapidez e diversão amigos | 1 |
| | Porque eu venho todos os dias, quase todos os dias com o meu pai e a minha irmã e os pássaros costumam sempre voar juntos e eu estou sempre com o meu pai e a minha irmã . (N) | Apego familiar | 1 |
| | | | |
| <i>Uma carruagem</i> | Porque uma carruagem é mais confortável para vir para a escola. [Na realidade vem de carro] (C) | Conforto | 2 |
| | Porque quando eu venho para a escola, muitas vezes deito-me atrás no carro . (E) | | |
| <i>Um camelo</i> | Porque o camelo anda devagar e eu gosto de ver a paisagem. [Na realidade vem de carro] (A) | Calma Descontração | 1 |
| | Porque o carro que a minha mãe tem anda muito devagar . (R) | Lentidão | 1 |
| <i>Um Ferrari</i> | Porque posso chegar à escola muito rápido , para estar aqui antes de tocar e é fixe. (I) | Rapidez | 1 |
| <i>Carroça</i> | Podia trazer a mala na carroça e vir no cavalo. [Na realidade vem a pé] (J) | ----- | |
| <i>Bicicleta</i> | Porque às vezes quando ando na bicicleta vejo a paisagem e paro às vezes para falar com as pessoas . E quando paro posso dar mais lanço . (P) | “Controlo” sobre o transporte | 1 |
| <i>Avião-a-jato</i> | Num avião-a-jato para ter mais tempo para dormir . Eu dormia e faltava um minuto e eu vinha. (K) | Preguiça/Rapidez | 1 |
| | Por causa do meu carro. Ele tem muito conforto e então parece um avião à frente e eu gosto de chamar avião ao meu carro. (M) | Conforto | 1 |
| <i>Uma jangada</i> | Porque gosto de andar devagar e a jangada anda.... Anda ao correr da água... (S) | Descontração | 2 |
| <i>Um peixe</i> | Porque eu venho nas calmas e um peixe nada na água nas calmas. (T) | | |
| <i>N/R</i> | (G, Q), Não justificou (F) | | 2 |

▪ **Oponentes e adjuvantes** [Na Escola]

1. Oponentes e adjuvantes mais/menos escolhidos pelas crianças

| Oponentes e adjuvantes escolhidos | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | T |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Oponentes | <i>Gênios maus</i> | | | X | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | 3 |
| | <i>Bruxas</i> | | | | | | | | | | X | | | | X | | | | | X | | 3 |
| | <i>Gnomos malvados</i> | | | | | | | X | | | | | | X | X | | | | | | | 3 |
| | <i>Ógres malvados</i> | X | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 2 |
| | <i>Consideram que não existem</i> | | X | | X | | X | | X | | | | X | | | | X | X | | X | | 9 |
| | <i>Não respondeu</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Adjuvantes | <i>Fadas</i> | | | | | | | | X | | | | X | X | | | | | | | X | 4 |
| | <i>Peixes que falam</i> | X | | | | | | | | | | | | | X | | | | | X | | 3 |
| | <i>Gênios bons</i> | | | X | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | 3 |
| | <i>Amigos</i> | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | | X | | X | | X | 15 |
| | <i>Consideram que não existem</i> | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Não responde</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |

2. Oponentes e adjuvantes por criança

| Crs. | <i>Cartões escolhidos em relação à comunidade escolar</i> | |
|------|---|-------------------------|
| | <i>Oponentes</i> | <i>Adjuvantes</i> |
| A | Ógres malvados | Peixes que falam |
| B | <i>Não referiu</i> | Amigos |
| C | Génios maus | Amigos/Génios bons |
| D | <i>Não referiu</i> | Génios bons |
| E | Génios maus | Amigos |
| F | <i>Não referiu</i> | |
| G | Gnomos malvados | |
| H | <i>Não referiu</i> | Fadas |
| I | Génios maus | Amigos |
| J | Bruxas | |
| K | Ógres malvados | <i>Não referiu</i> |
| L | <i>Não referiu</i> | Amigos/Fadas |
| M | Gnomos malvados | Fadas/Amigos |
| N | Bruxas/ Gnomos malvados | Amigos/Peixes que falam |
| O | <i>Não referiu</i> | Génios bons |
| P | | Amigos |
| Q | Não respondeu | |
| R | <i>Não referiu</i> | Amigos |
| S | Bruxas | Peixes que falam |
| T | <i>Não referiu</i> | Amigos/Fadas |

3. Oponentes escolhidos e sua justificação

| <i>Oponentes escolhidos</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Pessoas a quem se referem</i> | <i>T</i> |
|--|---|---------------------------------------|----------|
| <i>Génios maus</i> | Génios maus são para alguns amigos meus cá fora. (C) | Amigos | 1 |
| | Porque alguns alunos aqui da escola... porque estávamos a jogar futebol e começa alguma discussão e eles falam para nós... (I) | Alunos | 1 |
| | Génios malvados para alguns funcionários da escola (E) | Funcionários | 1 |
| <i>Bruxas</i> | Algumas empregadas são bruxas porque às vezes não estamos a fazer nada e elas tiram-nos a bola... (J) | Funcionários | 1 |
| | <i>Não justificam</i> (N, S) | | 2 |
| <i>Gnomos malvados</i> | Porque há duas espécies, nem todos são iguais (G) | Pessoas | 1 |
| | Alguns amigos por gnomos maus porque às vezes dizem coisas sobre nós que não é verdadeiro. (M) | Amigos | 1 |
| | São colegas que dizem coisas que eu não fiz (N) | Colegas | 1 |
| <i>Ógres malvados</i> | Os amigos às vezes Ógres malvados porque uns aconselham coisas más. (A) | Amigos | 1 |
| | Amigos, professores e funcionários tudo Ogres malvados porque às vezes dizem coisas que eu não quero. (K) | Amigos Professores Funcionários | 1 |
| <i>Não encontram oponentes na escola</i> | (B, D, H, L, O, P, R, T) | | 8 |
| <i>N/R</i> | (Q) | | 1 |

4. Adjuvantes escolhidos e sua justificação

| <i>Adjuvantes escolhidos</i> | <i>Justificação das crianças</i> | <i>Pessoas referidas</i> | <i>T</i> |
|------------------------------|---|----------------------------|----------|
| <i>Fadas</i> | Professores e empregadas porque eu dou-me bem com toda a gente e eles assim ajudam-me (H) | Professores e funcionárias | 3 |
| | Professores e funcionários porque ajudam... (L, T) | | |
| | Vejo os amigos da sala por, ...alguns por fadas... (M) | Amigos | 1 |
| <i>Peixes que falam</i> | Peixes falantes os professores e as funcionárias porque estão sempre a ensinar-nos coisas. (A) | Professores e funcionárias | 2 |
| | Os professores e os auxiliares porque nós estamos, ... a escola é tão grande é como um mar de alunos e os peixes mais sábios é que falam. (N) | | |
| | Porque há pessoas que me dão conselhos e mais outras coisas. (S) | Pessoas | 1 |
| <i>Génios bons</i> | Para os professores e funcionários porque os professores ajudam-nos e os funcionários também, dizem-nos onde é a sala... (D) | Professores e funcionárias | 3 |
| | Sim, porque os professores ajudam-nos (...) (O) | | |
| | Os funcionários e professores, génios, porque eles nos ensinam e nos ajudam. (C) | | |
| <i>Amigos</i> | Todos porque nos ajudam. (B); (F) | Todos da escola | 3 |
| | Porque conheço muita gente e pode-me ajudar a fazer coisas (R) | | |
| | Para os meus amigos (D) | Amigos | 8 |
| | Quase toda a turma é minha amiga. (E) | | |
| | São para alguns amigos meus cá fora (C) | | |
| | Os amigos são mesmo amigos porque quando estamos doentes eles estão sempre preocupados se eu estou bem... (H) | | |
| | Os colegas... (L) | | |
| <i>Não encontra</i> | Os colegas são amigos. Os professores também porque ensinam-nos as coisas... (J) | | |
| | Eu acho que na escola há pessoas, ... há amigos. A maior parte da turma porque a maior parte dos colegas ajudam-me... (N) | | |
| | Os meus colegas estão sempre a ajudar-me. (T) | | |
| | Os professores são amigos porque às vezes ajudam-nos quando nós precisamos. E as funcionárias e colegas também. (G) | Professores e funcionárias | 4 |
| | Professores e funcionários porque nos ajudam. (I) | | |
| | Professores e funcionários porque quando nós estamos doentes ou isso eles ajudam-nos. (M) | | |
| | Amigos, os professores e funcionários porque eu às vezes preciso de ajuda para procurar salas ou para fazer perguntas que eu não sei, eu peço aos professores e funcionários. (P) | | |
| <i>Não respondeu</i> | (K) | | 1 |
| <i>Não respondeu</i> | (Q) | | 1 |

Anexo VI

Síntese dos dados obtidos com a atividade do 3º CEB

Atividade com o 8º ano – Cartões

▪ **Personagens** [Escola e Comunidade]

1. Personagens mais/menos escolhidos pelos jovens

| Personagens escolhidos | | A ⁷³ | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Z | T |
|------------------------|----------------------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Escola | Marinheiro | X | X | | | | X | | | X | | | | | | X | X | | | | | | X | | | | 7 |
| | Lenhador | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Donzela | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Extraterrestre | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | X | | 2 |
| | Príncipe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | 1 |
| | Jogador de futebol ⁷⁴ | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Não responde | | | X | | X | | X | | | X | | X | X | X | | | X | X | X | X | X | | | | X | 13 |
| Comunidade | Príncipe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Princesa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | 2 |
| | Lenhador | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Extraterrestre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Marinheiro | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| | Professora | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 1 |
| | Não responde | X | | X | X | X | | X | X | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | | | 19 |

⁷³ A cor azul representa as crianças do sexo masculino, e o laranja representa as crianças do sexo feminino.

⁷⁴ Opção de resposta não apresentada pelas professoras bibliotecárias.

2. Personagens por jovem

| Jvs. | Personagens escolhidos em relação à | |
|------|-------------------------------------|---------------|
| | Escola | Comunidade |
| A | Marinheiro | Não responde |
| B | | Marinheiro |
| C | Não responde | |
| D | Jogador de futebol | Não respondem |
| E | Não responde | |
| F | Marinheiro | |
| G | Não responde | Não respondem |
| H | Lenhador | |
| I | Marinheiro | Lenhador |
| J | Não responde | Não respondem |
| K | Extraterrestre | |
| L | Não respondem | |
| M | | |
| N | | |
| O | Marinheiro | |
| P | Marinheiro | Professora |
| Q | Não respondem | |
| R | | |
| S | | |
| T | | |
| U | | |
| V | Marinheiro | Não respondem |
| W | Príncipe | |
| X | Extraterrestre | Princesa |
| Z | Não responde | |

3. Personagens escolhidos em relação à **escola** e justificação dos jovens

| <i>Personagem escolhido</i> | <i>Justificação dos/as jovens</i> | <i>Noções de...</i> | T |
|-----------------------------|--|---|-----------|
| <i>Marinheiro</i> | Ando à descoberta de coisas novas (A) Porque cada ano que passa é novos conteúdos que nós vamos conseguindo (F) Porque estou sempre a descobrir coisas novas (I) Porque todos os dias descubro uma coisa nova e aprendo sempre mais (O) Porque eu estou aqui para descobrir coisas como o marinheiro gosta de descobrir outras terras (P) Estou sempre a descobrir coisas diferentes (V) | Descoberta/ Aprendizagem | 6 |
| | Às vezes vejo-me num mar das palavras (B) | Vastidão do conhecimento/ Desorientação | 1 |
| <i>Extraterrestre</i> | Porque sou nova na turma (X) Sinto-me especial nesta comunidade. Ninguém é igual e todos somos diferentes uns dos outros e eu sinto-me um extraterrestre porque sou especial entre eles todos. Todos somos especiais (K) | Individualidade | 2 |
| <i>Príncipe</i> | Porque tenho o privilégio de estudar e outros não podem (W) | Perceção das oportunidades que tem | 1 |
| <i>Lenhador</i> | Estou aqui para trabalhar | Responsabilidade | 1 |
| <i>Jogador de futebol</i> | Gosto de jogar futebol | Satisfação | 1 |
| <i>N/R</i> | (C; E; G; J; L; M; N; Q; R; S; T; U; Z) | Envergonhados Pouco à vontade | 13 |

4. Personagens escolhidos em relação à **comunidade** e justificação dos jovens

| <i>Personagem escolhido</i> | <i>Justificação dos jovens</i> | <i>Noções de...</i> | T |
|-----------------------------|--|-----------------------------|-----------|
| <i>Marinheiro</i> | Estou sempre a explorar novas coisas (B) | Descoberta | 1 |
| | Ando a passear (F) | Descontração | 1 |
| <i>Lenhador</i> | Porque os lenhadores têm de... para sobreviver com o frio têm de cortar lenha, para se aquecerem. É como nós, temos de trabalhar para construir... [ligação com os vizinhos] (I) | Conquista relacional | 1 |
| <i>Professora</i> | Porque há muita gente que sabe menos do que eu e eu tento ajudá-los com as coisas que eu aprendo aqui na escola (P) | Ajuda/Solidariedade | 1 |
| <i>Princesa</i> | Porque todos me animam (X) | Apoio nos outros | 1 |
| | Porque tenho tudo (Z) | ----- | |
| <i>N/R</i> | (A, C, D, E, G, H, J, K, L, M, N, O, Q, R, S, T, U, V, W) | Vergonha Pouco à vontade | 19 |

▪ **Como veem a escola** [Escola interior/ Escola exterior]

1. Espaços mais/menos escolhidos pelos jovens

| Espaços escolhidos | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Z | T |
|--------------------|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Escola Interior | Ilha perdida no oceano | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | 1 |
| | Jardim maravilhoso | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | | X | | | | | | | 3 |
| | Planeta distante | X | | | | | | | X | X | | | X | | | X | | | | | X | | X | | | | 7 |
| | Castelo assombrado | | | | X | X | | | | X | | | X | | | | | | | | | | | | X | X | 5 |
| | Belo palácio | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Densa floresta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Colégio interno | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Deserto | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Cemitério | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Prisão | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Ilha | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Mar de conquistas | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Escola Exterior | Jogo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | 1 |
| | Não responde | | | | | | | | | | | | | | X | | | | X | | | | | | | | 2 |
| | Ilha perdida no oceano | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Jardim maravilhoso | X | | X | X | X | | X | | X | X | | | X | X | X | | X | X | | X | X | X | | X | X | 17 |
| | Planeta distante | | | | | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| | Castelo assombrado | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | 2 |
| | Belo palácio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Densa floresta | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | X | | | 2 |
| | Complexo desportivo | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Reino encantado | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 1 |
| | Não responde | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |

2. Espaços por jovem

| Jov. | Espaços escolhidos por jovem em relação | |
|------|---|---------------------|
| | Escola interior | Escola exterior |
| A | Planeta distante | Jardim maravilhoso |
| B | Colégio interno | Complexo desportivo |
| C | Deserto | Jardim maravilhoso |
| D | Castelo assombrado | |
| E | | |
| F | Cemitério | Castelo assombrado |
| G | Prisão | Jardim maravilhoso |
| H | Planeta distante | Planeta distante |
| I | | Jardim maravilhoso |
| J | Ilha perdida no oceano | |
| K | Mar de conquistas | Densa floresta |
| L | Planeta distante | Planeta distante |
| M | Belo palácio | Jardim maravilhoso |
| N | Não responde | |
| O | Planeta distante | |
| P | Jardim maravilhoso | Reino encantado |
| Q | | Jardim maravilhoso |
| R | Não responde | |
| S | Jardim maravilhoso | Castelo assombrado |
| T | Planeta distante | Jardim maravilhoso |
| U | Jogo | |
| V | Planeta distante | |
| W | Ilha perdida | Densa floresta |
| X | Castelo assombrado | Jardim maravilhoso |

3. Espaços escolhidos em relação à **escola interior** e sua justificação

| <i>Espaços escolhidos</i> | <i>Justificação dos jovens</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|------------------------------------|--|---|----------|
| <i>Planeta distante</i> | Porque eu estou sempre distraído . (A) Cá dentro é porque estou distraído às vezes (H) Porque às vezes estou distraída . (L) Porque eu sinto-me distante . (O) Porque às vezes estou com a cabeça na lua . (T) Porque estou sempre nas nuvens . (V) | Distração | 6 |
| <i>Planeta distante assombrado</i> | Planeta distante porque não é igual a nós, podemos descobrir novas coisas . Assombrado porque também ouvimos a campainha. É como o relógio da casa assombrada . (I) | Aprendizagem/Medo | 1 |
| <i>Jardim maravilhoso</i> | Porque aprendo imensas coisas, ajudo imensas pessoas e tenho atividades para fazer que lá fora não tenho. (P) | Aprendizagem Ajuda Amizade | 3 |
| | Cá dentro estou com os meus amigos na mesma e a aprender coisas novas com eles. (Q) | | |
| | Porque cá dentro posso cada vez mais conhecer coisas novas. (S) | | |
| <i>Castelo assombrado</i> | Porque os professores dizem coisas muito complicadas e não gosto das aulas . (D) | Dificuldade Desinteresse Medo Insatisfação | 4 |
| | Porque tenho de estar nas aulas e as aulas a mim metem-me algum terror . (E) | | |
| | Porque estou nas aulas e não gosto das aulas . (X) | | |
| | Porque não gosto dos espaços , não estão bem arranjados. (Z) | | |
| <i>Belo palácio</i> | Porque gosto dos espaços . (M) | Satisfação | 1 |
| <i>Colégio interno</i> | Porque parece uma prisão . (B) | Obrigação/falta de liberdade | 1 |
| <i>Deserto</i> | Porque é uma seca do caraças as aulas. (C) | Desinteresse | 1 |
| <i>Cemitério</i> | É tudo muito calmo . (F) | Sossego | 1 |
| <i>Prisão</i> | Só posso sair quando os professores deixarem . (G) | Obrigação/Falta de liberdade | 1 |
| <i>Ilha</i> | Porque estamos sempre a descobrir coisas novas . (J) | Aprendizagem | 2 |
| <i>Mar de conquistas</i> | Porque eu conquisto conhecimentos e coisas novas (K) | | |
| <i>Ilha perdida</i> | Porque eu fico perdido nos livros . (W) | Confusão | 1 |
| <i>Jogo</i> | Porque está cheio de regras . (U) | Organização | 1 |
| <i>Não responde</i> | (N, R) | | 2 |

4. Espaços escolhidos em relação à **escola exterior** e sua justificação

| <i>Espaços escolhidos</i> | <i>Justificação dos jovens</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|----------------------------|---|-----------------------|----------|
| <i>Jardim maravilhoso</i> | Porque estou com os meus amigos . (A) Porque posso estar com os meus amigos . (C) Porque posso divertir-me com os meus amigos e jogar futebol. (D) Posso estar com os meus amigos . (E) Não justificou (G) Porque gosto de estar com os meus amigos , de brincar com eles pronto! (I) Porque posso ir ter com os meus amigos . (J) Porque posso conviver com os amigos . (M) Porque estou com os amigos (V) Porque no intervalo estamos com os amigos . (Z) Porque estou com amigos . (X) Porque gosto de estar com os meus amigos . (U) Porque estou com os meus amigos . (R) Porque estou com os meus amigos , estou-me a divertir a passar momentos bons com eles... (Q) Porque posso estar com as minhas amigas e posso rir... (O) | Amizade Satisfação | 14 |
| | Porque podemos saltar, correr, gritar, dançar, ... tudo . Aqui dentro já não podemos fazer isso. (N) | Liberdade | 2 |
| | Porque posso jogar à bola com os meus amigos . (T) | Liberdade/Amizade | |
| <i>Densa floresta</i> | Porque há muitas árvores lá fora, tem as folhas do outono, ... (W) | Natureza | 2 |
| | Por causa da confusão e eu não gosto . (K) | Incómodo/Insatisfação | |
| <i>Castelo assombrado</i> | Posso ter várias aventuras sem ter cuidado com as coisas que faço . (F) | Aventura/À vontade | 1 |
| | Podemos encontrar coisas más . (S) | Medo | 1 |
| <i>Planeta distante</i> | Porque gosto de estar com os meus amigos . (H) | Amizade | 2 |
| | Porque estou com as minhas amigas e estou distante das aulas e podemos fazer o que quisermos . (L) | Liberdade Amizade | |
| <i>Complexo desportivo</i> | Porque eu adoro jogar futebol . (B) | Gosto pelo futebol | 1 |
| <i>Reino encantado</i> | Porque estou sempre com as minhas amigas e todos os momentos que passo com elas são muito importantes para mim e são únicos. (P) | Amizade | 1 |

Como veem a comunidade

1. Espaços mais/menos escolhidos pelos jovens

| Comunidade | Espaços escolhidos pelos Jovens | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | T |
|-------------------------------|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Z | |
| <i>Ilha perdida no oceano</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | 1 |
| <i>Jardim maravilhoso</i> | | | X | X | X | | | | | X | | | X | | | | | | | | | | | X | | 6 |
| <i>Planeta distante</i> | | X | | | | | | X | X | | | X | | | X | X | X | X | | X | X | | | | | 10 |
| <i>Castelo assombrado</i> | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| <i>Belo palácio</i> | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | X | | | | | | X | 4 |
| <i>Densa floresta</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| <i>Floresta encantada</i> | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| <i>No paraíso</i> | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| <i>N/R</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |

2. Espaços escolhidos em relação à **comunidade** e sua justificação

| <i>Espaços escolhidos</i> | <i>Justificação dos jovens</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|-------------------------------|--|--------------------------------------|----------|
| <i>Castelo assombrado</i> | Porque em minha casa, sozinho tenho medo porque começo a imaginar coisas. (A) | Isolamento/Medo | 1 |
| <i>Floresta encantada</i> | Porque é bom e eu gosto bue de estar lá . (F) | Satisfação | 1 |
| <i>No paraíso</i> | Porque vou descansar , vou estar com a minha família. (K) | Alívio | 1 |
| <i>Planeta distante</i> | Porque é da maneira que ninguém me chateia . (B) | À vontade/Tranquilidade | 1 |
| | Porque basta só fechar a porta do meu quarto que estou numa terra maravilhosa . (I) | À vontade/Isolamento | 1 |
| | Porque quando eu vou para casa posso pensar nas coisas como eu gosto . (O) | Liberdade À vontade | 6 |
| | Porque vou para o meu mundo e vou fazer as coisas como eu gosto . (L) | | |
| | Porque quando chego a casa vou logo para o meu quarto, e lá tem as minhas coisas, e lá sinto-me verdadeiramente eu . (P) | | |
| | Porque vou para casa, fico no quarto, faço aquilo que quero, divirto-me sozinha . (Q) | | |
| | Porque vou para as minhas coisas, para o meu mundo (R) | | |
| | Porque é longe da escola e porque quando chego ao meu quarto ponho-me a jogar playtation e não me apetece fazer mais nada . (U) | | |
| <i>Jardim maravilhoso</i> | Porque não gosto que ninguém me chateie e porque já não estou na escola . (T) | Necessita de tranquilidade/Liberdade | 1 |
| | É a minha casa e eu gosto muito de lá (C) | Satisfação | 3 |
| | Gosto de estar em casa. (D) | | |
| | Gosto de estar em casa. (E) | | |
| | Porque em minha casa tenho as minhas coisas (M) | À-vontade | 1 |
| <i>Belo palácio</i> | Porque finalmente vou para casa (J) | Alívio | 1 |
| | Quando eu estou em casa posso fazer quase tudo que eu quero . Enquanto na escola não. (X) | Liberdade | 1 |
| | Porque a minha casa é muito graaande (G) | Satisfação | 3 |
| | Porque é a minha casa, o meu espaço . (N) | | |
| | É muito bom estar em casa . (Z) | | |
| <i>Ilha perdida no oceano</i> | Porque lá também é parte do meu mundo e estou com as pessoas que amo. (S) | À-vontade | 1 |
| | Quando eu estou a estudar perco-me . (W) | Confusão Perdido | 1 |
| <i>Não responde</i> | (V); Não foi possível perceber o que o jovem disse. (H) | | 2 |

▪ **Estado de espírito** [quando vão para a Escola e Comunidade]

2. Dias mais/menos escolhidos pelos jovens

| Dias escolhidos | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Z | T |
|-----------------|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Escola | Brilhante dia de outono | | | | | | | | | | X | | | | X | | X | | X | | | | | | | | 4 |
| | Manhã de nevoeiro | | | | | | X | | X | X | | | | | | X | | | X | | | X | | | X | | 7 |
| | Uma manhã escura e fria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Dia de primavera | | | | X | X | | X | | | | | X | X | | | X | | | | | | | | X | | 7 |
| | Dia de sol | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Dia de sol no verão | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | 1 |
| | Dia de verão | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | 2 |
| | Dia brilhante de verão | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Manhã cheia de nuvens | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| N/R | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | 1 |
| Comunidade | Brilhante dia de outono | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | X | | 1 |
| | Manhã de nevoeiro | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Uma manhã escura e fria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Dia de primavera | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Dia de sol | X | | X | X | X | X | | X | | X | | X | X | X | | | X | | X | | | X | | X | | 13 |
| | Dia de verão | | X | | | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | 3 |
| | Noite de verão | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | 1 |
| | Fim de tarde de 6ª feira | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Dia de sol e chuva | | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | X | | | | | 3 |
| | Um dia de desespero | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Noite cheia de estrelas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |

3. Dias por jovem

| Jov. | Dias escolhidos por jovem em relação | |
|------|--------------------------------------|------------------------------------|
| | Escola | Comunidade |
| A | Um dia de sol | |
| B | Um dia de verão | |
| C | Uma manhã cheia de nuvens | Um dia de sol |
| D | Dia de primavera | |
| E | | |
| F | Uma manhã de nevoeiro | |
| G | Dia de primavera | |
| H | Uma manhã de nevoeiro | Um dia de sol |
| I | | Um dia de sol e chuva |
| J | Dia brilhante de outono | Um dia de sol |
| K | Um dia brilhante de verão | Um dia de desespero |
| L | Dia de primavera | Um dia de nevoeiro |
| M | Um certo dia de primavera | Um dia de sol |
| N | Um brilhante dia de outono | Um brilhante dia de sol |
| O | Manhã de nevoeiro | Dia de sol |
| P | Um certo dia de primavera | Um dia de verão |
| Q | Um brilhante dia de outono | Um dia que está sol e depois chove |
| R | Um dia de nevoeiro | Um dia de sol |
| S | Um brilhante dia de outono | Dia de verão |
| T | Dia de verão | Uma noite de verão |
| U | Não respondeu | Sol e chuva |
| V | Uma manhã de nevoeiro | Um dia de sol |
| W | Um dia de sol no verão | Uma noite cheia de estrelas |
| X | Uma manhã de nevoeiro | Um dia brilhante de outono |
| Z | Dia de primavera | Um dia de sol |

4. Dias escolhidos em relação à **escola** e justificação dos jovens

| <i>Dias escolhidos</i> | <i>Justificação dos jovens</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|--------------------------------|---|---|----------|
| <i>Dia de sol</i> | Porque é bom vir para a escola (A) | Satisfação | 1 |
| <i>Dia de verão</i> | Porque estou com o estado de espírito mais em cima e vou estar com os meus amigos (B) | Autoestima /Amizade | 1 |
| | Porque gosto muito de vir para a escola (T) | Satisfação | 1 |
| <i>Dia de sol no verão</i> | Porque sempre que há sol, é sempre bom vir para a escola . (W) | Satisfação | 1 |
| <i>Manhã de nuvens</i> | Porque nunca sei o que vai acontecer (C) | Incerteza / Dúvida | 1 |
| <i>Dia de primavera</i> | Venho estar com os meus amigos (D) | Amizade | 1 |
| | Venho para aprender (E) | Objetivo de estar na escola | 1 |
| | Sei que se vier para a escola vou estar com os meus amigos (...) na brincadeira , de certeza (G) | Escola = diversão c/ amigos | 1 |
| | Porque venho para estar com os meus amigos e para aprender . (M) | Amizade Aprendizagem | 1 |
| | Porque venho para a escola e sei que vou aprender coisas que vão ser úteis para o futuro. E sei que tenho muita sorte em estudar porque há muita gente que não estuda. (P) | Interesse no futuro e consciência da oportunidade que tem | 1 |
| | Porque eu gosto de vir para a escola e aprender coisas novas . (L) | Gosto pela escola | 2 |
| | Porque gosto de vir para a escola (Z) | | |
| <i>Manhã de nevoeiro</i> | Porque tenho de caminhar para chegar ao topo . Tenho de estudar, estudar para alcançar os meus objetivos. (F) | Estudar para atingir objetivos | 1 |
| | Porque custa muito vir para a escola e porque não sei o que vou aprender (X) | Sacrifício em ir para a escola/Incerteza | 1 |
| | Porque nunca sei o que vou aprender (H) Porque nunca sei o que vou encontrar (I) Porque nunca sei o que vou encontrar (R) Porque ainda venho a pensar o que vou fazer na escola (V) | Incerteza | 4 |
| | Porque quando estou a vir para a escola sinto-me frustrado , chateado por vir, cansado . (O) | Desanimado | 1 |
| | Porque gosto muito de estar com os amigos e também de aprender . (J) Porque venho para a escola para estar com os meus amigos e para aprender coisas novas . (N) Porque venho para a escola para estar com os meus amigos , para aprender coisas novas . (Q) Porque quando venho para a escola sei que venho aprender novas coisas que me podem interessar (S) | Amizade Interesse pelos estudos | 4 |
| <i>Brilhante dia de outono</i> | | | |
| <i>Brilhante dia de verão</i> | Um dia brilhante de verão, porque eu gosto muito de vir para a escola . Sei que vou aprender , gosto de estar com os meus amigos ... (K) | Satisfação Interesse pelos estudos | 1 |
| <i>N/R</i> | (U) | | 1 |

5. Dias escolhidos em relação à **comunidade** e justificação dos jovens

| <i>Dias escolhidos</i> | <i>Justificação dos jovens</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|--------------------------------|--|--|----------|
| <i>Dia de sol</i> | Porque quando chegar a casa estou com a minha família. (A) Porque fico muito feliz por sair da escola e por estar com a minha família (C) Porque vou estar com a minha família (M); (Z) Porque vou para casa e sei que vou estar com a minha família (...) muita gente não tem família para estar (N) | Aconchego familiar | 5 |
| | Porque quando estou em casa posso estar com a minha família e posso-me divertir. (J) Saio da escola contente e chego a casa tenho a família lá e vou estar com ela. (O) | Liberdade/ satisfação e Aconchego familiar | 2 |
| | Porque vou poder chegar a casa, descansar e poder estar com a minha família (H) | Aconchego familiar e Alívio | 1 |
| | Quando chegar a casa vou logo para a cama (D) Porque quando chegar a casa tenho a certeza que não vou aturar professores chatos (E) | Alívio /Descanso | 2 |
| | Porque quando chego a casa só tenho coisas boas à minha volta (F) | Satisfação | 1 |
| | Porque sinto-me bem em minha casa , com as minhas coisas (R) | Bem-estar | 1 |
| | Porque chego a casa e só penso em jogar playstation (V) | Liberdade/Diversão | 1 |
| <i>Dia de verão</i> | Porque assim jogo futebol até mais tarde (B) | Liberdade/Diversão | 1 |
| | Porque... enquanto estou na escola estou feliz, mas quando chego a casa também estou porque vou estar com a minha família , vou partilhar com eles o que fiz na escola, e nos meus tempos livres vou estar a ler ou a ver televisão. No computador e isso e estou a falar com os meus amigos e é fixe para mim (P) | Aconchego familiar Descontração | 1 |
| | Porque sei que vou estar com a minha família (S) | Aconchego familiar | 1 |
| <i>Noite de verão</i> | Porque estou ansioso por estar em casa (T) | Ansiedade | 1 |
| <i>Dia de sol e de chuva</i> | Sol porque finalmente vou embora , e chuva porque penso: vou ter de ir aturar os meus irmãos. (I) Sol porque vou para casa e chuva porque tenho de fazer os TPC's. (U) | Satisfação/Insatisfação | 2 |
| | Está sol porque vou para casa e vou estar com a minha família. Chove porque vou estar sem os meus amigos (Q) | Aconchego familiar/Insatisfação | 1 |
| <i>Dia de desespero</i> | Porque estou tão cansada que (...) só me apetece ir para a cama dormir quando chego a casa. (K) | Alívio/Descanso | 1 |
| <i>Noite cheia de estrelas</i> | Porque em casa posso descansar e estar com a minha família (W) | Descanso /Aconchego familiar | 1 |
| <i>Manhã de nevoeiro</i> | Porque quando vou embora não vou estar com os meus amigos , mas quando chego a casa é um dia de sol porque vou estar com a minha família. (L) | Insatisfação Aconchego familiar | 1 |
| <i>Brilhante dia outono</i> | Porque gosto muito de vir para casa e ver televisão (X) | Liberdade Descontração | 1 |
| <i>Fim de tarde de 6ªf</i> | Não foi possível perceber o que explicou. (G) | | |

Meio de transporte [quando vão para a Escola e para a Comunidade]

2. Meios de transporte mais/menos escolhidos pelos jovens

| Meio de transporte escolhido | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Z | T |
|------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Escola | <i>Cavalo branco</i> | | | | | | | | | X | X | | X | | X | | | X | | | | | | | | | 5 |
| | <i>Asas de um pássaro</i> | X | | X | X | X | | | X | | | X | | | | X | X | | X | X | | X | X | | | X | 13 |
| | <i>Uma carruagem</i> | | | | | | | X | | X | | | | | | | | | | | X | | | X | | | 4 |
| | <i>Um camelo</i> | | | | | | X | X | | | | | | X | | X | | X | | X | | | | | X | | 7 |
| | <i>Unicórnio</i> | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comunidade | <i>Cavalo branco</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | <i>Asas de um pássaro</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | 1 |
| | <i>Uma carruagem</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | 1 |
| | <i>Um camelo</i> | | | | | | | | | X | | X | | | X | | X | | | | X | | | | | | 5 |
| | <i>Um camelo a puxar a carroça</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | 1 |
| | <i>Caracol</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | 1 |
| | <i>Tartaruga</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| | <i>Mantém o mesmo transporte para ir para a escola</i> | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | | X | X | | X | | | X | | | X | | X | | X | 16 |

2. Meios de transporte por jovem

| Jov. | <i>Meio de transporte escolhido por jovem em relação à ida para a</i> | |
|------|---|-----------------------------------|
| | <i>Escola</i> | <i>Comunidade</i> |
| A | Asas de um pássaro | <i>Não alteraram o transporte</i> |
| B | Unicórnio | |
| | Asas de um pássaro C D E | |
| F | Um camelo | |
| G | Uma carruagem/ Um camelo | |
| H | Asas de um pássaro | |
| I | Cavalo branco/ Uma carruagem | Um camelo |
| J | Cavalo branco | <i>Não alteraram o transporte</i> |
| K | Asas de um pássaro | Um camelo |
| L | Cavalo branco | <i>Não alteraram o transporte</i> |
| M | Um camelo | |
| N | Cavalo branco | Um camelo |
| O | Asas de um pássaro/ Um camelo | <i>Não alteraram o transporte</i> |
| P | Asas de um pássaro | Um camelo |
| Q | Cavalo branco/ Um camelo | Caracol |
| R | Asas de um pássaro | <i>Não alteraram o transporte</i> |
| S | Asas de um pássaro/ Um camelo | Uma carruagem/ Um camelo |
| T | Uma carruagem | Asas de um pássaro/ Um camelo |
| U | Asas de um pássaro | <i>Não alteraram o transporte</i> |
| V | | Tartaruga |
| W | Uma carruagem | <i>Não alteraram o transporte</i> |
| X | Um camelo | Um camelo a puxar a carroça |
| Z | Asas de um pássaro | <i>Não alteraram o transporte</i> |

3. Meios de transporte escolhidos para ir para a **escola** e justificação dos jovens

| <i>Meio de transporte escolhido vs Justificação do jovem</i> | | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|--|---|------------------------------|----------|
| <i>Cavalo branco</i> | Porque o pelo do cavalo é macio e os assentos são macios . [Na realidade vai de carro] (I) | Conforto | 1 |
| | Porque venho feliz e venho de carro. (L) | Satisfação | 1 |
| | porque o carro é branco... e confortável. (N) | Comparação pp carro/Conforto | 1 |
| | Porque a minha carrinha cheira sempre a ração de cavalo . (...) meu pai faz transporte de ração para cavalo. (J) Porque venho de carro. (Q) | Comparação | 2 |
| <i>Asas de um pássaro</i> | Porque chego muito rápido . [Na realidade vai a pé] (A); (H) Porque também chego muito depressa . [Na realidade vai de carro] (C) Chego muito depressa . (D) Porque quando estou a vir de casa para a escola o tempo parece que voa . [Na realidade vai a pé] (P) Porque é sempre muito rápido . (R) Porque venho muito rápido . [Na realidade vai de carro] (U); (V); (Z) | Rapidez | 9 |
| | Porque anda muito rápido e eu queria que fosse mais devagar . Quanto mais tarde melhor. (E) | Lentidão | 1 |
| | Porque... eu vou de camioneta (...) gosto muito de olhar para o céu e depois quando dou pelo tempo passar já estou na escola. (K) | Descontração | 1 |
| | Porque é rápido mas às vezes parece num camelo . [Na realidade vai de carro] (O) Porque à 4ª venho de camioneta e demora sempre um bocado . E de pássaro porque venho de mota e é rápido . (S) | Rapidez/Lentidão | 2 |
| <i>Um camelo</i> | Porque de um OASIS tem de atravessar o deserto para chegar ao outro OASIS. (F) | Distância | 1 |
| | (...) porque passa muito devagarinho ... (G) Porque às vezes venho de camioneta e outras vezes de carro. (...) de camioneta demora muito tempo . (M) Porque é sempre muito trânsito . [Na realidade vai de carro] (Q) Porque demora muito tempo . [Na realidade vai de camioneta] (X) | Lentidão | 4 |
| | Porque tem rodas como a camioneta. (G) | Veículo | 1 |
| | É mais confortável e abriga do mau tempo. [Na realidade vai de carro] (W) Porque o carro é coberto e protege-me da chuva (I) Porque não chove. [Associa com o carro] (T) | Conforto e Proteção | 3 |
| <i>Unicórnio</i> | Porque invejava as meninas todas. Porque invejava as miúdas todas. (B) | Reconhecimento pessoal | 1 |

4. Meios de transporte escolhidos para ir para a **comunidade** e justificação dos jovens

| <i>Meio de transporte escolhido</i> | <i>Justificação</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|---|--|---------------------|-----------|
| <i>Asas de um pássaro/ Camelo</i> | Porque quanto mais depressa chegar a casa melhor (...) o meu pai vai muito devagar para casa. (T) | Duração da viagem | 1 |
| <i>Uma carruagem</i> | Porque sinto-me mais confortável . (S) | Conforto | 1 |
| <i>Um camelo</i> | Porque o meu pai e a minha mãe também demoram sempre e vamos sempre devagar para casa. (I) | Duração da viagem | 3 |
| | Demoro muito tempo. (K) | | |
| | Porque meu pai vai muito devagar e eu não gosto. (N) | | |
| | Porque estou ansiosa para chegar a casa e para falar com meus pais e isso... (P) | Ansiedade | 1 |
| <i>Um camelo a puxar a carroça</i> | Porque eu vou de camioneta, e a camioneta demora mil anos a chegar lá... (X) | Duração da viagem | 1 |
| <i>Caracol</i> | Eu trocava o camelo pelo caracol. Porque demoro mais tempo ir daqui à paragem do que da paragem até aqui. (G) | Duração da viagem | 1 |
| <i>Tartaruga</i> | Porque vou muito lento para casa. (V) | Duração da viagem | 1 |
| <i>Mantêm o mesmo transporte que utilizam para ir para a escola</i> | (A, B, C, D, E, F, Q, H, J, L, M, O, R, U, W, Z) | | 16 |

Oponentes e adjuvantes [Na Escola]

5. Oponentes e adjuvantes mais/menos escolhidos pelos jovens

| | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Z | T |
|------------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Adjuvantes | Amigo | X | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | X | | X | X | 20 |
| | Gênio bom | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| | Fada | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Peixe que fala | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | X | | | | | 2 |
| | Bola | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Consideram que não existem | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Não respondeu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oponentes | Múmia que fala | | | | | X | | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | X | X | 4 |
| | Pirata | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | X | | 2 |
| | Gênio mau | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Bruxa muito má | X | X | | | | | X | X | | X | | | X | X | X | X | X | | X | | | | X | | | 12 |
| | Francês | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | 2 |
| | Consideram que não existem | | | X | | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| | Não respondeu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | 1 |

6. Oponentes e adjuvantes por jovem

| Jov. | <i>Cartões escolhidos em relação à comunidade escolar</i> | |
|------|---|----------------------------------|
| | <i>Oponentes</i> | <i>Adjuvantes</i> |
| A | Amigo | Bruxa muito má |
| B | Bola | |
| C | Amigo | <i>Considera que não existem</i> |
| D | | Gênio mau |
| E | | Múmia que fala |
| F | | Francês |
| G | | Bruxa muito má |
| H | | |
| I | Peixe que fala | Pirata |
| J | Amigo | Bruxa muito má |
| K | | <i>Considera que não existem</i> |
| L | | |
| M | | Bruxa muito má |
| N | | |
| O | | |
| P | | Bruxa muito má |
| Q | | |
| R | | |
| S | | Bruxa muito má |
| T | <i>Não respondeu</i> | |
| U | Peixe que fala | Múmia que fala |
| V | Amigo | Francês |
| W | Gênio bom | Bruxa muito má |
| X | Amigo | Pirata |
| Z | | Múmia que fala |

7. Oponentes escolhidos e sua justificação

| <i>Oponentes</i> | <i>Justificação dos jovens</i> | <i>Noções de...</i> | <i>T</i> |
|-----------------------------------|--|---------------------|----------|
| <i>Múmia que fala</i> | <u>Não foi possível ouvir com o barulho de fundo</u> (E) | | 1 |
| | Do lado mau são as múmias falantes porque são peessoas que se gostam de achar superiores aos outros e nós tentamos ignorá-los. (R) | Pessoas | 1 |
| | Matemática. (Z) Francês (F) | Disciplinas | 2 |
| | Lado mau a múmia porque há colegas que são falsos . (U) | Colegas | 3 |
| <i>Pirata</i> | Alguns colegas... <i>[continuou o discurso sobre os adjuvantes e nunca mais fundamentou este ponto]</i> (I) | | |
| | O meu inimigo são as aulas de matemática e português (X) | Disciplinas | |
| | Do lado mau são as disciplinas (D) | Disciplinas | 1 |
| <i>Bruxa muito má</i> | Bruxa porque alguns alunos que têm a mania que são espertos. (A) Há aí alguns alunos sempre a chatear e a meter nojo. (J) Há alunos (W) | Alunos | 3 |
| | Do lado mau é as bruxas porque há peessoas (colegas) que se acham superior (O) Porque há muitos colegas que são muito desumanos. (P) | Colegas | 2 |
| | São algumas pessoas que frequentam esta escola. Alunos e a disciplina é o francês. (S) | Alunos e disciplina | 1 |
| | Não gosto das disciplinas , Português, francês, história e geografia (G) | Disciplinas | 1 |
| | Porque há peessoas que fazem troça (H) Do lado mau é a bruxa porque há pessoas que não regulam bem e se acham mais que os outros. (Q) Porque há muitas peessoas que pronto... não são amigas e isso. (N) | Pessoas | 3 |
| | <u>Não foi possível ouvir com o barulho de fundo</u> (B, M) | | |
| | | | 2 |
| <i>Francês</i> | Os oponentes é o francês porque não percebo nada. (V) | Disciplina | 1 |
| <i>Consideram que não existem</i> | (C, K, L) | | 3 |
| <i>N/R</i> | (T); Não foi possível ouvir com o barulho de fundo_(E) | | 2 |

8. Adjuvantes escolhidos e sua justificação

| <i>Adjuvantes</i> | <i>Justificação dos jovens</i> | <i>Aspetos mencionados</i> | <i>T</i> |
|-----------------------|---|-----------------------------|-----------|
| <i>Amigo</i> | Porque nos ajudam ... Alunos e professores (A) | Professores | 1 |
| | Os amigos (C); (N); (R) O lado bom é os amigos que ajudam (D); (Z) Do lado bom é os amigos porque quando é preciso estão sempre aqui . (E) Do lado bom são os amigos, que são as pessoas mais chegadas a mim (F) Do lado bom os amigos, porque se eu tenho uma situação complicada eles ajudam-me a resolver . (G) Do lado bom escolho os amigos porque são aqueles que ajudam e apoiam (H) São eles [amigos] que me ajudam quando preciso . (J); (M) (...) os amigos são toda a gente. Escolho amigos porque sempre que eu estou mal as pessoas ajudam-me, principalmente os meus colegas de turma. (K) Porque ajudam-me e estão comigo a maior parte do tempo. (O) São os colegas... são toda a gente. (P) Tenho os amigos para me apoiar nos momentos difíceis . (S) É o amigo porque ajuda-nos a adaptar (V) | Amigos Ajuda | 16 |
| | Amigos as pessoas todas que me ajudam (L) Dou-me bem com todos os que gostam de mim (Q) | Todas as pessoas | 2 |
| | O meu amigo é o recreio (X) | Recreio | 1 |
| <i>Amigo - Bola</i> | É a bola porque é a minha melhor amiga. (B) | Bola | 1 |
| <i>Génio bom</i> | Génios bom os livros. São espertos e estão cheios de informação. (W) | Livros | 1 |
| <i>Peixe que fala</i> | Porque há aquelas pessoas que falam e aquelas que... podem... Eu estava a pensar no tempo e a pensar em explicar nos meus problemas e isso. [Pb2: E os falantes são aqueles que te ouvem mas também conversam contigo e te ajudam] (...) e também é alguns professores . Porque às vezes ajudam-nos na matéria, quando lhe perguntamos alguma coisa eles resolvem-na, resolvem-nos o problema... alguma coisa assim da turma ou que se passa assim com os amigos e isso...eles também resolvem... (I) | Pessoas e Professores | 1 |
| | De um lado o peixe falante porque há amigos que me dão conselhos (U) | Amigos | 1 |
| <i>N/R</i> | (T) | | 1 |

Anexo X

***Quadro 34: Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da
atividade no 2º e 3º CEB***

Quadro 34 - Síntese da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa da atividade no 2º e 3º CEB

| A - Categoria <i>Escola</i> e suas sub-categorias | | | | T |
|---|---|--|--|-----------|
| A.1. Como veem a escola | A.1.1 Castelo assombrado | a) Espaço interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade / Medo (3c, 2j) ○ Obrigação (2c, 1j) ○ Insatisfação (1j, 1c) ○ Incerteza (2c, 1j) | 21 |
| | | b) Espaço exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Medo /desconfiança (4c, 1j) ○ Descoberta/ Incerteza (2c) ○ Liberdade (1j) | |
| | A.1.2 Jardim maravilhoso | a) Escola exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Amizade/Diversão (16j) ○ Liberdade (1j) | 20 |
| | | b) Escola interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizagem /Amizade (3j) | |
| | A.1.3 Belo Castelo | a) Espaço interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Satisfação/Bem-estar (4c) ○ Dimensões | 10 |
| | | b) Espaço exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Liberdade/Diversão (4 c) | |
| | A.1.4 Planta distante | a) Escola interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Distração (6j) | 10 |
| | | b) Escola exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Amizade / Diversão (2j) ○ Liberdade (1c, 1j) | |
| | A.1.5 Ilha perdida no meio do mar, Deserto e Jogo, Mar de conquistas | a) Escola interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desorientação (1c) ○ Aprendizagem (1j) ○ Desagrado e desinteresse (2j) ○ Obrigação (1j) | 5 |
| | A.1.6 Bela planície verdejante | a) Espaço exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Satisfação/Bem-estar (3c) ○ Liberdade (1c) | 4 |
| | A.1.7 Alta montanha | a) Escola interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Educação (2c) | 3 |
| | | b) Escola exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Dimensões (1c) | |
| | A.1.8 Densa floresta | a) Escola interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Insatisfação (1j) ○ Natureza (1j) ○ Dimensões (1c) | 3 |
| | A.1.9 Floresta grande | a) Escola interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desorientação (2c) | 2 |
| | A.1.10 Complexo desportivo e Reino encantado | a) Escola exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Gosto pelo futebol (1j) ○ Amizade (1j) | 2 |
| | A.1.11 Colégio interno e Prisão | a) Escola interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Obrigação (1j) ○ Falta de liberdade (1j) | 2 |
| | A.1.12 Cemitério e Belo palácio | a) Escola interior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Espaço físico (2j) | 2 |
| | A.1.13 Mar alto | a) Espaço exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Diversão (1c) | 1 |
| | A.1.14 Floresta assombrada | a) Espaço exterior | <ul style="list-style-type: none"> ○ Medo (1c) | 1 |
| A.2 Adjuvantes | A.2.1 Amigos | a) Amigos/Colegas (16j, 8c) | | 39 |
| | | b) Pessoas em geral (2j, 3c) | | |
| | | c) Professores (1j, 4c) | | |
| | | d) Funcionários (4c) | | |
| | | e) Recreio (1j) | | |
| | A.2.2 Peixes que falam | <ul style="list-style-type: none"> ○ Professores(as) e Funcionárias (os) (2c, 1j) ○ Todas as pessoas (1c, 1j) ○ Amigos (1j) | | 6 |
| | A.2.3 Fadas | <ul style="list-style-type: none"> ○ Professores(as) e Funcionárias (os) (3c) ○ Amigos (1c) | | 4 |
| | A.2.4 Génio bom | <ul style="list-style-type: none"> ○ Professores(as) e Funcionárias (os) (3c) ○ Livros (1j) | | 4 |
| A.3 Oponentes | A.3.1. Bruxas | a) Pessoas | <ul style="list-style-type: none"> ○ Colegas/Alunos (6j) ○ Pessoas em geral (3j) ○ Funcionárias (1c) | 11 |
| | | b) Disciplinas (1j) | | |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|-----------|
| | A.3.2 <i>Gênios maus</i> | o Amigos/Colegas/Alunos (2c) o Funcionárias(os) (1c) o Disciplinas (2j) | 5 |
| | A.3.3 <i>Múmia que fala</i> | a) Disciplinas (2j) b) Pessoas Pessoas em geral (2j) | 4 |
| | A.3.4 <i>Gnomos malvados</i> | o Amigos/Colegas (2c) o Pessoas em geral (1c) | 3 |
| | A.3.5 <i>Pirata</i> | o Pessoas (1j) o Disciplinas (1j) | 2 |
| | A.3.6 <i>Ógres malvados</i> | o Amigos (1c) o Funcionários(as)/Professores(as) (1c) | 2 |
| | A.3.7 <i>Francês</i> | o Disciplina (1j) | 1 |
| A.4 Estado de espírito | A.4.1 <i>Brilhante dia de outono</i> | o Aprendizagem (4c, 4j) o Amizade (4j) o Satisfação/Bem-estar (1c) o Diversão (1c) | 14 |
| | A.4.2 <i>Um dia de nevoeiro</i> | o Preguiça (5 c) o Incerteza (5j, 1c) o Desânimo (1j) o Aprendizagem (1j) | 13 |
| | A.4.3 <i>Um certo dia de primavera</i> | o Aprendizagem (1c, 2j) o Satisfação (1c, 2j) o Amizade (3j) | 9 |
| | A.4.4 <i>Noite escura e fria</i> | o Preguiça (3c) o Recusa da escola (2c) o Superação (1c) | 6 |
| | A.4.5 <i>Dia de verão</i> | o Gosto pela escola (2j) o Amizade (1j) o Aprendizagem (1) | 4 |
| | A.4.6 <i>Dia de sol</i> | o Gosto pela escola (1j) | 1 |
| | A.4.7 <i>Manhã nuvens</i> | o Incerteza/Dúvida (1j) | 1 |
| A.5 Meio de transporte | A.5.1 <i>Asas de um pássaro</i> | a) Duração da viagem o Rapidez (2c, 12j) b) Comodidade o Descontração (1c, 1j) c) Convívio (1c) | 17 |
| | A.5.2 <i>Camelo</i> | a) Duração da viagem o Lentidão (1c, 7j) b) Comodidade o Descontração (1c) | 9 |
| | A.5.3 <i>Cavalo branco</i> | a) Comparação com o transporte habitual o Conforto (2j) o Comparação (2j) o Satisfação (1j) b) Duração da viagem o Rapidez (2c) | 7 |
| | A.5.4 <i>Carruagem</i> | a) Comparação o Conforto (1j) o Comparação (3j) b) Comodidade o Conforto (2c) | 6 |
| | A.5.5 <i>Avião-a-jato</i> | a) Duração da viagem o Rapidez (1c) b) Comodidade o Conforto (1c) | 2 |
| | A.5.6 <i>Ferrari</i> | a) Duração da viagem o Rapidez (1c) | 1 |
| | A.5.7 <i>Jangada e Peixe</i> | a) Comodidade o Descontração (1c) | 1 |
| | A.5.8 <i>Bicicleta</i> | a) Controlo sobre o transporte/Convívio (1c) | 1 |
| | A.5.9 <i>Unicórnio</i> | a) Reconhecimento (1j) | 1 |
| A.6 Personagens | A.6.1 <i>Marinheiro</i> | a) Questões educativas o Dificuldades (3 c) o Incerteza (3 c) o Aprendizagem (3c, 6j) o Função social (aluno) / Concentração (2c) o Vastidão de conhecimentos/Desorientação (1j) | 11 |

| | | | |
|---------------|-----------------------------------|--|-----|
| | A.6.2 <i>Donzela</i> | a) Bem-estar (2c) | 4 |
| | | b) Perspetiva individualista ○ <i>Autoperceção de reconhecimento</i> (2c) | |
| | A.6.3 <i>Extraterrestre</i> | a) Perspetiva individualista (2c, 2j) | 3 |
| | | b) Questão educativa ○ <i>Aprendizagem</i> (1c) | |
| | A.6.4 <i>Lenhador</i> | a) Questão educativa ○ <i>Escola enquanto espaço de trabalho</i> (2c) ○ <i>Responsabilidade</i> (1j) | 2 |
| | A.6.5 <i>Príncipe</i> | a) Perspetiva individualista (1j, 1c) | 1 |
| | A.6.5 <i>O jogador de futebol</i> | ○ <i>Gosto pelo futebol</i> (1j) | 1 |
| Total de refs | | | 282 |

B - Categoria Comunidade e suas sub-categorias

| | | | |
|------------------------------------|--|--|----|
| B.1 Estado de Espírito | B.1.1 <i>Dia de sol</i> | ○ <i>Aconchego familiar</i> (8j) ○ <i>Tranquilidade/Alívio</i> (3j) ○ <i>Satisfação/Bem estar</i> (3 j) ○ <i>Diversão</i> (2 j) | 16 |
| | B.1.2 <i>Um dia de primavera</i> | ○ <i>Bem-estar/Satisfação</i> (4c) ○ <i>Liberdade</i> (3c) ○ <i>Controlo sobre as tarefas</i> (2c) ○ <i>Conforto</i> (2c) ○ <i>Descanso</i> (1c) ○ <i>Entusiasmo</i> (1c) | 13 |
| | B.1.3 <i>Dia de sol e chuva</i> | ○ <i>Satisfação/Insatisfação</i> (2 j) ○ <i>Aconchego familiar/Insatisfação</i> (1j) | 3 |
| | B.1.4 <i>Dia de verão</i> | ○ <i>Aconchego familiar</i> (2j) ○ <i>Liberdade/Diversão</i> (1j) | 3 |
| | B.1.5 <i>Manhã de nevoeiro e Noite cheia de estrelas</i> | ○ <i>Aconchego familiar</i> (2 j) ○ <i>Descanso</i> (1 j) | 3 |
| | B.1.6 <i>Brilhante dia de outono</i> | ○ <i>Descanso</i> (1c) ○ <i>Ansiedade</i> (1) | 2 |
| | B.1.7 <i>Noite escura e fria</i> | ○ <i>Conforto</i> (1) ○ <i>Desagrado</i> (1c) | 2 |
| | B.1.8 <i>Dia de nevoeiro</i> | ○ <i>Desagrado</i> (1c) ○ <i>Tristeza</i> (1c) | 2 |
| | B.1.9 <i>Noite de verão</i> | ○ <i>Ansiedade</i> (1j) | 1 |
| | B.1.10 <i>Dia de desespero</i> | ○ <i>Descanso</i> (1j) | 1 |
| B.2. Como veem a comunidade | B.2.1. <i>Belo castelo</i> | ○ <i>À-vontade/Bem-estar</i> (5c, 1j) ○ <i>Liberdade</i> (2c) ○ <i>Satisfação</i> (2c, 3j) ○ <i>Diversão</i> (1c) | 14 |
| | B.2.2 <i>Planeta distante</i> | ○ <i>À-vontade/Liberdade</i> (7j) ○ <i>Diversão</i> (2c) ○ <i>Tranquilidade/Alívio</i> (2j) | 11 |
| | B.2.3 <i>Castelo assombrado</i> | ○ <i>Medo/Solidão</i> (7c, 1j) | 8 |
| | B.2.4 <i>Jardim maravilhoso</i> | ○ <i>Satisfação</i> (3j) ○ <i>À-vontade/Liberdade</i> (2j) ○ <i>Alívio</i> (1j) | 6 |
| | B.2.5 <i>Ilha perdida</i> | ○ <i>Bem-estar</i> (1c) ○ <i>Vastidão de adquiridos</i> (1c) ○ <i>Desorientação</i> (1j) | 3 |
| | B.2.6 <i>Jardim e Alto mar</i> | ○ <i>Diversão</i> (1c) ○ <i>Liberdade</i> (1c) | 2 |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|------------|
| | <i>B.2.7 Bela floresta</i> | ○ Gosto pelos animais (1c) | 1 |
| | <i>B.2.8 Floresta encantada</i> | ○ Satisfação (1j) | 1 |
| | <i>B.2.9 Paraíso</i> | ○ Tranquilidade e Alívio (1j) | 1 |
| B.3 Personagens | <i>B.3.1 Príncipe</i> | ○ Liberdade (6c) ○ Autopercepção de reconhecimento (3c) ○ À-vontade (1c) | 10 |
| | <i>B.3.2 Donzela</i> | ○ Reconhecimento por parte outros (2c) ○ À-vontade (1c) ○ Satisfação/Bem-estar (1c) | 4 |
| | <i>B.3.3 Lenhador</i> | ○ Conquista relacional (1c, 1j) ○ Responsabilidade (1c) | 3 |
| | <i>B.3.4 Marinheiro</i> | ○ À-vontade (1c) ○ Descoberta (1j) ○ Descontração (1j) | 3 |
| | <i>B.3.5 Princesa</i> | ○ Apoio dos outros (1j) ○ Tem tudo (1j) | 2 |
| | <i>B.3.6 Extraterrestre</i> | ○ Isolamento (1c) ○ Instabilidade (1c) | 2 |
| | <i>B.3.7 Professora</i> | ○ Ajuda (1j) | 1 |
| B.4 Meio de transporte | <i>B.4.1 Camelo</i> | ○ Duração da viagem (3j) ○ Ansiedade (1j) | 4 |
| | <i>B.4.2 Caracol; Tartaruga; Camelo a puxar uma carroça; Asas de um pássaro e Camelo</i> | ○ Duração da viagem (4j) | 4 |
| | <i>B.4.3 Carruagem</i> | ○ Conforto (1j) | 1 |
| Total de ref^s | | | 126 |

Anexo XI

Notas de Terreno utilizadas

15 de outubro

❖ Dia na Câmara

• *Da parte da manhã*

Fui assistir à reunião do conselho municipal de educação que decorreu na Biblioteca Municipal de Valongo. Nesta reunião debateram-se temas como, o intuito do Projeto Educativo Municipal, as suas finalidades e dimensões.

Iniciou-se a reunião com a intervenção da Dr.^a A que começou por fazer a apresentação dos elementos que integram o Conselho Municipal de Educação. Posteriormente, ocorreu a cooptação do elemento que representará o pessoal docente do Ensino Secundário Público, ficando decidido por unanimidade quem seria.

De seguida a Dr.^a B apresenta o desenho do Projeto Educativo Municipal, referindo a razão pela qual surgiu e qual o intuito. Assim, expõe que através da carta educativa e das suas metas, “É crucial intervir de forma mais acentuada e planeada na qualidade da educação e formação (...) o PEM deverá ser assumido enquanto instrumento fundamental de enquadramento e/ou apoio aos projectos educativos e planos de actividades dos diversos agentes educativos e parceiros sociais: agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas, instituições particulares e cooperativas de educação e ensino, serviços municipais, etc”. (Carta educativa de Valongo, 2007: 223).

Neste seguimento ocorre a apresentação da proposta para a constituição dos grupos de trabalho deste projeto. Posto isto, encontramos-nos no ponto 5 do plano da reunião que remete para a apreciação do início do ano letivo no Concelho de Valongo, surgindo assim outros pontos importantes a trabalhar enquanto conselho municipal de educação, que também já tinham sido tratados na reunião de ontem. Este ponto é considerado essencial pois, é necessário reunir 3 vezes por ano, ou seja, de 3 em 3 meses (uma vez por cada final de período), e desde que iniciaram as aulas, já passou um mês e pouco. Desta forma, a Dr.^a Trindade (vereadora da educação que preside na reunião em substituição do Presidente) resume a reunião que ocorreu ontem com os diretores de agrupamento, salientando os aspetos positivos e negativos que se verificam nas escolas. Os aspetos negativos foram os mais salientes de forma a tentar perceber a sua dimensão e o quão importante é que todos colaborem. Destes, a falta de auxiliares nas escolas é o mais preocupante, pois a sua colocação não tem nenhum tipo de triagem nem seleção. Como estamos a falar do campo educativo dever-se-ia ter mais cuidado com as pessoas que interagem todo o dia com as crianças/jovens na escola.

Relativamente ao ponto 6 da reunião, a Dr.^a C refere dois aspetos que considera essenciais. Um deles está relacionado com o apoio à família, o qual, na sua opinião, está a ser respondido positivamente pelo Concelho de Valongo. O segundo ponto remete para o calendário escolar, pois como esta refere, não existem momentos específicos para a avaliação o que implica uma preocupação constante em torno deste aspeto.

Para finalizar a reunião, concordou-se em unanimidade que se deve manter um contacto com todos os parceiros e que na próxima reunião se iriam apresentar metodologias e propostas em torno de resolução dos problemas presentes.

No final da reunião, a minha supervisora local marcou uma reunião na câmara com a representante dos pré-escolar de Campo pelas 16:00, de forma a resolver a situação da minha intervenção nas escolas.

• *De tarde*

A reunião iniciou por volta das 16h30 e quando a minha supervisora local expôs à representante do pré-escola de campo o que se pretende com o meu estágio, esta mostrou-se muito interessada e com sugestões de escolas para onde devo ir. Assim, decidiram que começo pela escola A que tem uma turma de 25 crianças. Pelo que percebi, a educadora que está responsável por este grupo é muito acessível e contribui com as pessoas, o que facilitará a minha intervenção.

Pelo que a representante do pré-escolar referiu, em termos de recolha de dados para o Projeto Educativo Municipal com crianças do pré-escolar, não terei muita sorte pois até aos 5 anos de idade eles gostam praticamente de tudo que os rodeia e ainda não têm competências para imaginarem o que poderiam fazer para melhorar. No entanto, considerou que será uma mais-valia querer ouvi-las e querer percebe-las.

Irei estar com um grupo de crianças com 5 anos, e assim trabalhar com eles o desenho e a linguagem oral, no entanto, como a representante do pré-escolar referiu, nesta primeira semana não devo levar instrumentos pré-definidos pois com crianças desta faixa etária é tudo muito relativo. Só quando conhecer o público é que poderei decidir o modo como irei recolher as opiniões das crianças.

A mesma, referiu também que a recolha de dados para o projeto seria muito difícil com estas crianças, foi colocada a hipótese de entrevistar as educadoras. Porém, tal nunca foi efetivado porque enquanto estagiária tentei argumentar que o objetivo é ouvir as crianças e não ouvir as crianças através dos adultos. Assim, esta hipótese nunca foi concretizada.

Relativamente à minha entrada na escola, ficou decidido um primeiro contacto com a educadora responsável pela turma e com a representante do pré-escolar na terça-feira, pelas 10h00 na escola A. É de notar que nesta reunião só ficou decidida a minha intervenção na escola A (freguesia de Campo), pois a representante dos pré-escolar, ficou de reunir com as educadoras dos outros agrupamentos de forma a expor a minha intervenção e qual o seu objetivo. Desta forma, irei em primeiro lugar à escola A pois a representante do pré-escolar estabelece uma relação privilegiada com a educadora da turma de crianças com 5 anos.

26 de outubro

❖ Reunião de manhã na escola EB2/3 Z

Pelas 9h00 chegamos à escola. A reunião realizou-se com 5 pessoas, das quais eu, a supervisora local, a representante do pré-escolar a nível do Agrupamento de Campo e a nível Concelhio, e com as duas professoras que durante este ano estão a trabalhar apenas como bibliotecárias. A reunião realizou-se na biblioteca desta mesma escola.

A ideia é: integrar-me no projeto que elas já têm, ou seja, no projeto Fénix – projeto da rede de bibliotecas nacionais. Como são professoras bibliotecárias que colaboram em projetos a nível da rede e do agrupamento, têm como objetivo melhorar as capacidades das crianças/jovens. Esta biblioteca faz parte da rede de bibliotecas nacionais e desta forma, dentro do projeto Fénix desenvolvem subprojectos como por exemplo: *(Re) Nascer com as Histórias*.

Como as professoras dizem, o lema é: “O Sonho comanda a vida”. Por isso é muito proveitoso que eu desenvolva o projeto “*A nossa voz vale +*” junto com elas. É através dos sonhos das crianças que se pode recolher os “sonhos transformadores da realidade”. Por isso, em parceria com as professoras bibliotecárias vou recolher a informação dos diferentes ciclos.

O que ficou decidido foi:

✓ Na quinta-feira (próximo dia 28 de outubro) vamos (eu e as professoras bibliotecárias) para a escola A para desenvolver uma atividade com uma turma de primeiro ciclo (4ª classe).

✓ Na quinta-feira (próximo dia 4 de novembro) vou à escola EB 2/3 Z para voltar a estar com as professoras bibliotecárias, mas agora com uma turma de 6º ano.

✓ A turma do 3º ciclo ainda não ficou agendada, porque no início da reunião chegou-se à acordo sobre trabalhar os níveis de ensino segundo o critério – final de cada ciclo de ensino.

No entanto, quando falávamos sobre as metodologias, suscitou a dúvida se o 9^a ano seria aconselhável ou não, porque estão em ano de exames. Pelos vistos, para este tipo de trabalhos as professoras bibliotecárias selecionam sempre o 8^o ano. Daí, ainda não ter ficado agendado o dia para trabalhar com uma turma do 3^a ciclo.

Como será a recolha de dados

Inicialmente será feito um grupo de discussão sobre estes temas com a turma em causa. Esta discussão será gravada por mim, sendo as professoras bibliotecárias que desempenharão o papel de monitoras. Depois ser-lhes-á pedido um trabalho escrito, de forma a que eu também obtenha dados por via da escrita das crianças/jovens. Após obter todos os dados, analisá-los-ei e se, porventura necessitar de recolher mais informações, tenho a liberdade de ir para estas duas escolas para entrar em contacto direto com as crianças e através de conversas informais ou através de outra metodologia, fazer mais recolha de dados. Para já, a metodologia será:

- ✿ Gravar o grupo de discussão
- ✿ Obter um resumo final desta secção – por escrito
- ✿ Composições sobre a escola de sonhos

Na reunião foi proposta a ideia de se iniciar o grupo de discussão através de uma história sobre a *Escola dos meus Sonhos*. Mas ainda não ficou bem definido se será aplicado já nesta quinta-feira, ou só para os próximos ciclos.

Para findar a reunião, combinamos encontrarmo-nos na escola A na quinta-feira de manhã.

❖ Na Câmara

Quando chegamos à Câmara, falei com a supervisora local sobre a hipótese de ser eu a expor aos restantes agrupamentos os dados obtidos no agrupamento de Campo e as metodologias lá utilizadas. A supervisora achou interessante, mas não pode decidir sem a opinião da chefe de divisão. Mas pelo que me pareceu não pôs esta hipótese de lado. Eu também referi que, uma vez que vou recolher os dados, que vou estar em contacto com as crianças, que vou estar no apoio à realização das metodologias e que vou analisar os dados e apresentar conclusões, teria toda a lógica ser eu a apresentar o projeto “*A nossa voz vale +*” aos restantes agrupamentos. Isto porque, se não for eu terá de ser uma outra técnica da câmara, talvez a própria Dr^a que é a responsável por este projeto. Desta forma, penso que seria

ótimo para mim estar envolvida nesta divulgação. No entanto, teremos de reunir com a chefe de divisão para ver se é possível.

➤ De tarde

De tarde a Dr^a E esteve a analisar o contributo que foi feito pela Dr^a B. Assim, levantou mais questões sobre o que cada partido está a defender e por isso estivemos a debater os projetos de lei debatidos por mim e pela Dr^a B na semana passada e ontem. Posto isto, foram acrescentados mais uns aspetos ao contributo já elaborado.